

Міністерство освіти і науки України
Житомирський державний університет імені Івана Франка

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

МИРОНЧУК НАТАЛІЯ МИКОЛАЇВНА

УДК 378.147:37.091.12-051:005.963

ДИСЕРТАЦІЯ

**ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ КОНТЕКСТНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО САМООРГАНІЗАЦІЇ
У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ Н. М. Мирончук (підпис)

Науковий консультант:

Антонова Олена Євгеніївна,
доктор педагогічних наук, професор

Житомир – 2020

АНОТАЦІЯ

Мирончук Н. М. Теоретичні і методичні основи контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти”. – Житомирський державний університет імені Івана Франка, Житомир, 2020.

У дисертації вперше науково обґрунтовано, розроблено, експериментально перевірено й упроваджено теоретичні й методичні основи контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності.

Аналіз тенденцій розвитку вищої освіти, вивчення результатів наукових досліджень щодо теорії й практики професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи, рефлексія власного науково-педагогічного досвіду уможливили виявлення суперечностей на таких рівнях: концептуалізації процесу самоорганізації (між об’єктивно визначеною необхідністю теоретичного осмислення процесу формування компетентності самоорганізації у майбутніх викладачів вищої школи і недостатньою розробленістю відповідної науково обґрунтованої теорії щодо змістових, організаційно-педагогічних і методичних умов і засобів); постановки мети підготовки фахівців магістерського рівня (між соціальною потребою українського суспільства в активних, ініціативних, відповідальних, автономних, компетентних фахівцях, здатних розв’язувати складні професійні завдання, що характеризуються невизначеністю умов і вимог, і не завжди достатньою зорієнтованістю освітніх програм щодо такої підготовки); організації процесу формування компетентності самоорганізації майбутнього фахівця у вищій школі (між підвищенням вимог до рівня професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи і відсутністю апробованих моделей, технологій, форм, методів, прийомів і засобів навчання, спрямованих на формування у здобувачів освіти компетентності самоорганізації у професійній діяльності); особистісно-професійних запитів і потреб (між труднощами самоорганізаційного характеру в професійно-педагогічній діяльності викладачів

вищої школи і недостатньою розробленістю теоретико-методичних основ підготовки студентів магістратури до їх подолання в професійній діяльності, між потребою сформованості у викладачів компетентності самоорганізації й відсутністю цілеспрямованої роботи з формування у майбутніх фахівців оптимального рівня здатності до самоорганізації у професійній діяльності).

Узагальнено, що цілісність розгляду досліджуваної проблеми забезпечується комплексним застосуванням сукупності методологічних підходів, зокрема: системного, синергетичного, діяльнісного, міжпредметного, суб'єктного, компетентнісного, контекстного й рефлексивно-ресурсного. Спроектовано концептуально-теоретичну модель розгляду досліджуваної проблеми (методологічно-цільовий, теоретико-контекстуальний, концептуально-проективний, організаційно-методичний, результативно-прогностичний блоки), яка в сукупності з обґрунтованими методологічними підходами надала можливість визначити логіку, послідовність етапів дослідницької роботи й використати відповідний комплекс методів на кожному із них для досягнення мети дослідження. Конкретизовано сутність і специфіку поняття “самоорганізація”, “самоорганізація майбутнього викладача вищої школи у професійній діяльності” з урахуванням міждисциплінарного підходу, уточнено сутність понять “контекстна підготовка майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності”, “компетентність самоорганізації майбутнього викладача вищої школи у професійній діяльності”, “професійно орієнтовані ситуації самоорганізації”.

Аналіз теоретичних наукових праць, документів у галузі вищої освіти уможливив виявлення детермінант контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи на міжнародному (інтеграція у світовий освітній і науковий простір), національному (забезпечення якості освіти і стійких інституційних зв'язків системи вищої освіти та ринку праці), інституційному (модернізація змісту підготовки конкурентноспроможного фахівця та професійної діяльності викладача вищої школи), особистісному (професійний розвиток персоналу вищої школи) рівнях. Установлено характеристики праці викладача вищої школи: специфічність,

автономність, поліфункціональність, багатовекторність професійної педагогічної діяльності.

Теоретичне узагальнення наукових джерел щодо самоорганізації викладача вищої школи у професійній діяльності та емпіричний досвід дали змогу встановити, що цей процес є поліфункціональним, усвідомленим, інтегративним, індивідуальним, нелінійним, рефлексивним, самостійним, специфічними ознаками якого визначено: аутоспрямованість і суб'єктність; єдність особистісного й професійного складників; нелінійність, біфуркаційність процесу; самодетермінованість процесу самоорганізації, самокерованість. Обґрунтовано структуру самоорганізації діяльності, яку відображено в моделі самоорганізації викладача вищої школи у професійній діяльності як інтегративній метасистемі, складниками якої визначено індивідуально-особистісний і діяльнісно-процесуальний, базовим з-поміж яких є індивідуально-особистісний. Визначено функції процесу самоорганізації майбутнього викладача вищої школи у професійній діяльності: контекстуально-адаптивна, рефлексивно-аналітична, мобілізаційно-стимуляційна, конструктивно-проектувальна, організаційно-процесуальна, координаційно-регулювальна, які реалізують мету і завдання самоорганізації.

Проаналізовано творчий доробок вітчизняних і зарубіжних учених щодо контекстної підготовки майбутніх фахівців, що уможливило охарактеризувати контекстно-професійну спрямованість освітніх програм підготовки майбутніх викладачів вищої школи. Також встановлено недостатність представлення в проаналізованих магістерських програмах навчальних курсів і тематики, пов'язаної з питаннями формування в майбутніх фахівців компетентності самоорганізації.

Компетентність самоорганізації означено як системоутворювальну особистісно-професійну характеристику, яка виявляється у здатності майбутнього викладача вищої школи здійснювати аналітичні, прогностично-проектувальні, мотиваційні, рефлексивно-регулятивні дії та мобілізувати сукупність особистісних ресурсів, якостей, знань, умінь, досвіду самоорганізації з метою раціональної

організації праці й ефективного виконання професійних педагогічних завдань. Структурними компонентами компетентності самоорганізації майбутнього викладача вищої школи визначено: ціннісно-мотиваційний (система мотивів і ціннісних установок, адекватних цілям і завданням професійної діяльності), когнітивно-пізнавальний (сукупність знань, уявлень і розумінь, необхідних для успішної самоорганізації у професійній діяльності), діяльнісно-практичний (комплекс умінь і навичок, які забезпечують успішність процесу самоорганізації), регулятивно-вольовий (самоконтроль і саморегуляція як внутрішні механізми управління діями і процесами самоорганізації), рефлексивно-оцінний (самооцінка, самоаналіз і самопрогнозування дій і результатів самоорганізації). Установлено, що компетентність самоорганізації майбутніх викладачів вищої школи може бути сформована на чотирьох рівнях: адаптивному (початковому), конструктивно-моделюючому (середньому), системно-моделюючому (достатньому), системно-творчому (високому).

Теоретично обґрунтовано, розроблено й експериментально перевірено ефективність застосування моделі контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності, яку становить упорядкована єдність взаємозумовлених і взаємозв'язаних структурних блоків і компонентів: концептуально-цільового (детермінанти, мета, суб'єкти, методологічні підходи, принципи), змістово-контекстуального (досліджуваний конструкт; контексти/площини самоорганізації; зміст процесу підготовки, репрезентований освітніми компонентами; дидактичні й методичні елементи), організаційно-діяльнісного (організаційно-педагогічні умови; етапи та організаційно-педагогічний інструментарій), оцінно-результативного (елементи педагогічного моніторингу та індикатори досягнутого результату), підпорядкованих реалізації поставлених педагогічних завдань щодо формування у майбутніх викладачів компетентності самоорганізації у професійній діяльності.

Спроектовано методичну систему контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності (методичне забезпечення процесу підготовки, організаційно-педагогічні інструменти,

методика реалізації, яку представлено суб'єктно-рефлексивною і контекстно-проектувальною стратегіями). Для реалізації моделі контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності авторкою розроблено методичне забезпечення: навчально-методичні комплекси освітніх компонентів, навчальні й робочі програми, силабуси навчальних дисциплін, програми практик, методичні матеріали, посібники “Основи самоорганізації у професійній діяльності”, “Професійно орієнтовані ситуації самоорганізації у професійній діяльності викладача вищої школи”.

Аргументовано доцільність проектування змісту формування компетентності самоорганізації майбутніх викладачів вищої школи у професійній діяльності на засадах контекстного підходу. Спроектовано професійно орієнтовані ситуації самоорганізації як систему умов, які відтворюють предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності та спонукають і опосередковують активність магістрантів у когнітивно-інформаційному, соціально-психологічному, просторово-часовому і функціонально-професійному контекстах.

Для характеристики стану контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності проведено пілотне опитування викладачів вищої школи та магістрантів-випускників, освітньо-професійною кваліфікацією яких передбачено викладання у вищій школі. За результатами узагальнення даних опитування встановлено, що обидві категорії респондентів визнають цінність і необхідність належного рівня сформованості компетентності самоорганізації. Разом з тим, констатовано труднощі організаційного характеру у викладачів і магістрантів випускних курсів, зокрема: недостатню розвиненість умінь планування діяльності, раціонального розподілу внутрішніх і зовнішніх ресурсів, самоконтролю дій у стресових ситуаціях, непродуктивне витрачання часу в більшості ситуацій, несистематичність рефлексивного аналізу, недостатність умінь прогнозувати і конкретизувати пов'язані з професійною діяльністю цілі та ін.

Експериментальне дослідження здійснювалося у період 2013–2020 рр. Загальна кількість респондентів, які взяли участь у різних етапах експериментальної роботи, становила 797 осіб, з них 176 викладачів закладів

вищої освіти та 621 студент магістратури (в тому числі 121 особа в експериментальній і 125 осіб у контрольній групах). Під час добору експериментальної та контрольної груп було дотримано кількісну і якісну репрезентативність. Упродовж формувального етапу експерименту в експериментальній групі було упроваджено спроектовану методичну систему контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності. У контрольній групі відбувався традиційний освітній процес. Відображено методику процесу формування компетентності самоорганізації майбутніх викладачів вищої школи на когнітивно-орієнтованому, організаційно-діяльнісному, професійно-розвивальному етапах.

Для виявлення ефективності упровадження методичної системи контекстної підготовки й методики формування компетентності самоорганізації майбутніх викладачів вищої школи у професійній діяльності здійснювалося порівняння одержаних результатів у експериментальній і контрольній групах. Порівняльний аналіз рівнів сформованості компетентності самоорганізації майбутніх викладачів вищої школи за усіма компонентами (ціннісно-мотиваційним, когнітивно-пізнавальним, діяльнісно-практичним, регулятивно-вольовим, рефлексивно-оцінним) на початку та наприкінці педагогічного експерименту засвідчив вищу позитивну динаміку в експериментальній групі, ніж у контрольній.

Аналіз результатів дослідження підтвердив ефективність застосування спроектованої методичної системи контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності, упровадженої в експериментальній групі, що позначилося на зростанні кількості магістрантів із системно-моделюючим і системно-творчим рівнями сформованості компетентності самоорганізації. Здійснено статистичну перевірку результатів дослідження за допомогою λ -критерію Колмогорова-Смирнова й ϕ^* -критерію Фішера.

Визначено прогностичні напрями розвитку дослідницької проблеми. Результати дослідження впроваджені у практику діяльності закладів вищої освіти України.

Ключові слова: майбутній викладач вищої школи, самоорганізація, професійна діяльність, самоорганізація у професійній діяльності, компетентність самоорганізації у професійній діяльності, контекстна підготовка, модель контекстної підготовки, концептуально-теоретична модель, методична система.

ABSTRACT

Myronchuk N.M. Theoretical and methodical bases of contextual training future lecturers in higher education to self-organization in professional activity. – Qualifying scientific work, manuscript.

Thesis for obtaining Doctor Pedagogical Sciences degree in specialty 13.00.04 – Theory and Methodology of Professional Education. Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, 2020.

In the dissertation for the first time the theoretical and methodical bases of contextual training future lecturers in higher education to self-organization in professional activity have been developed, scientifically substantiated, experimentally verified and implemented.

The analysis of trends in higher education, study of research results about the theory and practice of professional training future lecturers in higher education, reflection of own scientific and pedagogical experience enabled the identification of contradictions on such levels: the conceptualization of a self-organization process (between the objective need the theoretical understanding of a process forming of self-organization competence and the insufficient development of appropriate scientific theory regarding the content, organizational, pedagogical and methodological conditions and tools); the setting goal of training undergraduates (between the social need of Ukrainian society in the active, proactive, responsible, autonomous, competent professionals who are able to solve complex professional problems in conditions of uncertainty, and the lack of orientation of educational programs for such training); the organization of a forming process of the self-organization competence of future lecturers in higher education (between increasing the requirements for the level of professional training of future lecturers in higher education and the lack of proven models, technologies, forms, methods, techniques and

means of forming the self-organization competence in the professional activities); the personal and professional requests and needs (between the difficulties of self-organization in the professional activities of lecturers in higher education and the insufficient development of theoretical and methodical basic of training undergraduates to solve such difficulties in professional activities; between the need to develop the competence of self-organization in lecturers and the lack of purposeful formation of undergraduates' optimal ability to self-organization in professional activities).

It is generalized that the integrity of consideration of the researched problem is provided by complex application of methodological approaches to research, in particular: system, synergetic, activity, interdisciplinary, subjective, competence, contextual and reflexive-resource. The conceptual-theoretical model of consideration of the research problem is developed. The model includes the following components: methodological-target, theoretical-contextual, conceptual-projective, organizational-methodical and result-predictive. The developed model in combination with the methodological approaches provided an opportunity to identify logic, stages of research work, and to use the corresponding complex of methods for achievement of the set purpose of research. Taking into account the interdisciplinary approach, the essence and specifics of the following concepts are specified: “self-organization”, “self-organization of a future lecturer in higher education in professional activities”. The concepts of “contextual training of a future lecturers in higher education to self-organization in professional activity”, “competence of self-organization in professional activity”, “professionally oriented situations of self-organization” are specified.

The analysis of theoretical scientific works, documents in the field of higher education made it possible to identify the determinants of contextual training of future lecturers in higher education at the international (integration into the world educational and scientific space), national (ensuring the quality of education and stable institutional links between the higher education system and the labor market), institutional (modernization of a training content of a competitive specialist and professional activity of a lecturer in higher education), and personal (professional development of a higher school staff) levels. The characteristics of a work of lecturers in higher education were

established: specificity, autonomy, multifunctionality, multi-vector professional pedagogical activity.

Theoretical generalization of scientific sources about lecturer's self-organization in professional activity and an empirical experience made it possible to establish that this process is multifunctional, conscious, integrative, individual, nonlinear, reflective, and independent. The specific features of self-organization process are defined: self-orientation and subjectivity; unity of personal and professional component; nonlinearity, bifurcation of a process; self-determination of a self-organization process, self-control. The model of lecturer's self-organization in professional activity as an integrative metasystem, which includes individual-personal and activity-procedural components, is presented. The individual-personal component of the lecturer's self-organization in professional activity is basic. The functions of future lecturers' self-organization in professional activity are defined: contextual-adaptive, reflexive-analytical, mobilization-stimulating, constructive-projective, organizational-procedural, coordination-regulatory.

The creative contribution of domestic and foreign scientists about a contextual training of future professionals is analyzed. The contextual-professional orientation of educational programs for the training of future lecturers in higher education is characterized. In the analyzed master's programs the insufficiency of educational courses and subjects directed on formation of the competence of self-organization is established.

The self-organization's competence is defined as a system-forming personal and professional characteristic, which is manifested in the ability of a future lecturer to perform analytical, prognostic-design, motivational, reflexive-regulatory actions and mobilize personal resources, qualities, knowledge, skills, experience of self-organization for the rational organization of work and effective performance of professional pedagogical tasks. The following structural components and indicators of self-organization's competence of future lecturers are defined: value-motivational (system of motives and values), cognitive (set of knowledge, representations and understandings), activity-practical (complex of abilities and skills providing success of self-organization's process), regulatory-volitional (self-control and self-regulation as internal mechanisms of management of actions and processes of self-organization), reflexive-evaluative (self-

assessment, self-analysis and self-forecasting of actions and results of self-organization). It is established that the self-organization's competence of future lecturers in higher education can be formed on four levels: adaptive (primary), constructive-modelling (secondary), system-modelling (sufficient), system-creative (high).

The model of contextual training of future lecturers in higher education to self-organization in professional activity was theoretically developed, substantiated and experimentally tested. The components of the model are interconnected and interdependent structural blocks and elements: conceptual-target (determinants of training, purpose, subjects, methodological approaches, principles), semantic-contextual (researched construct; contexts/planes of self-organization; content of the training process represented by educational modules; didactic and methodical elements), organizational-activity (organizational-pedagogical conditions; stages and organizational-pedagogical tools) and evaluation-effective (elements of pedagogical monitoring and indicators of the achieved result).

The designed methodical system of contextual training of future lecturers in higher education to self-organization in professional activity includes following components: methodical support of an education process, organizational and pedagogical tools and the method of its implementation, which is represented by subject-reflexive and context-design strategies. Methodical support of context training of future lecturers in higher education to self-organization in professional activity consists of: education-methodical complexes of educational components, educational and working programs, syllabuses, practice programs, methodical materials, manuals "Fundamentals of self-organization in professional activity", "Professionally oriented situations of self-organization in professional activity of lecturers in higher education".

The expediency of designing a formation's content of self-organization's competence of future lecturers on the basis of a contextual approach is argued. The professionally oriented situations of self-organization are designed as a system of conditions that reproduces the substantive and social content of future professional activity. Such situations are considered as a system of conditions that reproduce the substantive and social content of future professional activity and mediate the

undergraduates' activity in the cognitive-informational, socio-psychological, spatio-temporal and functional-professional contexts.

In order to characterize the state of contextual training of future lecturers in higher education to self-organization in professional activities, a pilot survey of lecturers in higher education and masters' students, whose educational and professional qualifications include teaching in higher education, was conducted. Based on a results of a survey, it was found that respondents recognize the need to form the optimal level of self-organization's competence. The organizational difficulties of self-organization of lecturers and masters' students were revealed, in particular: insufficient development of activity planning skills, rational distribution of internal and external resources, self-control of actions in stressful situations, unproductive spending of time in most situations, unsystematic reflexive analysis, lack of ability to predict and specify goals of professional activity, etc.

The experimental study was conducted in 2013-2020. The total number of respondents who took part in various stages of an experimental work was 797 people, including 176 lecturers in higher education and 621 undergraduates (including 121 people in experimental and 125 people in control groups). The choice of experimental and control groups was carried out in accordance with quantitative and qualitative representativeness. During the formative stage of the experiment in the experimental group was introduced a designed methodological system of contextual training of future lecturers in higher education to self-organization in professional activities. The control group had a traditional educational process. The method of a process forming of self-organization's competence of future lecturers in higher education at the cognitive-oriented, organizational-activity, professional-developmental stages is reflected.

In order to identify the effectiveness of an implementation of the methodical system of contextual training and methods of forming the self-organization's competence of future lecturers, the results of study in experimental and control groups were compared. The comparative analysis of self-organization's competence levels of future lecturers in higher education (for all components: value-motivational, cognitive, activity-practical, regulatory-volitional, and reflexive-evaluative) at the beginning and at the end of

pedagogical experiment has showed a higher effectiveness of future lecturers training in experimental groups.

The analysis of research results confirmed the effectiveness of methodical system of contextual training of future lecturers in higher education to self-organization in professional activities. In the experimental group the number of undergraduates with system-modelling and system-creative levels of self-organization's competence was increased. Statistical verification of the research results was performed using the λ -Kolmogorov-Smirnov test and Fisher's test ϕ^* .

The prognostic directions of development of a research problem were determined. The research results were introduced into the practice of higher education institutions of Ukraine.

Key words: future lecturer in higher education, self-organization, professional activity, self-organization in professional activity, competence of self-organization in professional activity, contextual training, model of contextual training, conceptual-theoretical model, methodical system.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, у яких відображені основні наукові результати дисертації

1. Мирончук, Н. М., 2020. *Контекстна підготовка майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності: теорія і практика*: монографія. Житомир: Вид. О. О. Євенок. 400 с.

2. Мирончук, Н. М., 2018. Професійна діяльність викладача вищої школи: суспільні виклики та проблеми змісту підготовки. В: О. А. Дубасенюк, ред. *Професійна освіта: андрагогічний підхід*: монографія. Житомир: Вид. О. О. Євенок, с. 146–172.

3. Мирончук, Н. М., 2016. Проблемно-ситуаційний підхід як основа контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності. В: О. А. Дубасенюк, ред. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах ціложиттєвого навчання*: монографія. Житомир: Вид-во “Рута”, с. 254–261.

4. Мирончук, Н. М., 2020. Інформаційно-комунікаційні технології як засіб самоорганізації суб'єктів освітнього процесу. *Інформаційні технології і засоби навчання*, Т.75, №1, с. 202–211.

5. Мирончук, Н. М., 2020. Проектування організаційно-педагогічних умов контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, № 71, Т.2, с. 162–167.

6. Мирончук, Н. М., 2019. Дослідження рівня сформованості діяльнісно-практичного компонента готовності майбутніх викладачів закладів вищої освіти до самоорганізації у професійній діяльності. *Нові технології навчання*, вип. 92, с. 210–215.

7. Мирончук, Н. М., 2019. Контекстно-професійна спрямованість змісту освітніх програм підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури. *Проблеми освіти*, вип. 92, с. 57–62.

8. Мирончук, Н. М., Макаревич О., 2019. Research of Volitional Efforts in a Structure of a Regulatory-Volitional Component of Readiness to Self-Organization in Professional Activity of a Future Lecturer in Higher Education. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*, вип. № 1 (96), с. 26–32.

9. Мирончук, Н. М., 2018. Формування умінь самоорганізації науково-дослідницької діяльності магістрантів на засадах ергономічного підходу. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, вип. №4 (95), с. 103–107.

10. Мирончук, Н. М., 2018. Критерії та показники сформованості у майбутніх викладачів вищої школи готовності до самоорганізації у професійній діяльності. *Проблеми освіти*, вип. 90, с. 173–178.

11. Мирончук, Н. М., 2018. Самомотивація як складова самоорганізації викладача у професійній діяльності. *Проблеми освіти*, вип. 88 (Ч.2), с. 65–74.

12. Мирончук, Н. М., 2017. Соціокультурні детермінанти модернізації змісту підготовки майбутнього викладача вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності. *Українська полоністика*, вип. 14, с. 100–107.

13. Мирончук, Н. М., 2017. Погляди В. Сухомлинського щодо організації професійно-педагогічної діяльності та особистісної самоорганізації педагога. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, вип. 5 (91), с. 67–71.
14. Мирончук, Н. М., 2017. Застосування методу проєктів у підготовці майбутніх викладачів до самоорганізації в професійній діяльності. *Проблеми освіти*, вип. 87, с. 191–196.
15. Мирончук, Н. М., 2017. Моделювання основ контекстної підготовки студентів магістратури до професійно-педагогічної діяльності. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, вип. №2, с. 186–190.
16. Мирончук, Н. М., 2016. Контекстна підготовка майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності на засадах проблемно-ситуаційного підходу. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*, вип. 11, с. 15–20.
17. Мирончук, Н. М., 2016. Контекстна підготовка майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, вип. 4 (86), с. 91–94.
18. Мирончук, Н. М., 2016. Особливості формування змісту освітньої програми підготовки викладачів вищих навчальних закладів. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*, вип. 2, с. 78–81.
19. Мирончук, Н. М., 2015. Цілі професійної діяльності в системі життєво важливих перспектив студентів магістратури. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми: Вид. СумДПУ ім. А. С. Макаренка, № 10, с. 126–132.
20. Мирончук, Н. М., 2015. Специфіка змісту педагогічної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах першої половини XIX століття. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка*, вип. 5, с. 33–39.
21. Мирончук, Н. М., 2015. Особливості праці викладача вищого навчального закладу в контексті самоорганізації його професійної діяльності. *Проблеми освіти*, вип. 85, с. 147–151.

22. Мирончук, Н. М., 2015. Самоорганізація професійної діяльності як основа професійного зростання викладача вищого навчального закладу. *Проблеми освіти*, вип. 84, с. 69–73.

23. Мирончук Н. М., 2015. Кваліфікаційні вимоги до викладачів вищих навчальних закладів як основа змісту освітньо-професійних програм підготовки фахівців. *Проблеми освіти*, вип. 82, с. 172–176.

24. Мирончук, Н. М., 2014. Гуманізація навчання і виховання як стратегічний напрямок діяльності вищої школи. *Нові технології навчання*, вип. 83, с. 178–182.

25. Мирончук, Н. М., 2013. Професійно-особистісний саморозвиток майбутнього педагога: сутнісні характеристики та шляхи формування. *Нові технології навчання*, вип. 76, с. 209–214.

26. Мирончук, Н. М., 2020. Дослідження рівня сформованості регулятивно-вольового компонента компетентності самоорганізації майбутніх викладачів вищої школи у професійній діяльності. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VIII (89), issue 221, с. 11–14.

27. Мирончук, Н. М., 2019. Магістерські програми професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи у зарубіжних університетах. *American Journal of Fundamental, Applied & Experimental Research*, № 2(13), с. 27–31.

28. Мирончук, Н. М., 2019. Дослідження рівня сформованості ціннісно-мотиваційного компонента готовності майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VII (83), issue 203, с. 27–30.

29. Мирончук, Н. М., 2018. Формування рефлексивно-оцінних умінь готовності майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності. *American Journal of Fundamental, Applied & Experimental Research*, № 4 (11), с. 48–52.

30. Мирончук, Н. М., 2018. Особливості змісту підготовки магістрів спеціальності 011 “Освітні, педагогічні науки” (Педагогіка вищої школи) в Україні. *Scientific Letters of Akademic Society of Michal Baludansky*, № 3, vol. 6, с. 99–103.

Публікації, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації

31. Мирончук, Н. М., 2020. *Основи самоорганізації у професійній діяльності: навч.-метод. посібн.* Житомир: Вид. О. О. Євенок. 128 с.
32. Мирончук, Н. М., 2020. *Професійно орієнтовані ситуації самоорганізації у діяльності викладача вищої школи: практикум.* Житомир: Вид. О.О. Євенок. 40 с.
33. Мирончук, Н. М., Антонова, О. Є., Янович, Л. М., та Васільєва, Л. А., 2016. *Освітня програма: вимоги та методика розроблення: метод. рекомендації [для викладачів ЖДУ ім. І. Франка].* Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка. 60 с.
34. Мирончук, Н., 2017. Моделювання ситуацій самоорганізації у контекстній підготовці майбутніх викладачів вищої школи. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти.* Рівне: РДГУ, вип. 17 (60), с.145–149.
35. Мирончук, Н. М., 2016. Педагогічний супровід майбутніх викладачів вищої школи у процесі професійної підготовки. *Нові технології навчання*, вип. 89. Ч. 2, с. 127–131.
36. Мирончук, Н. М., 2016. Педагогічні та психологічні чинники професійного здоров'я викладача вищої школи. *Проблеми освіти*, вип. № 86, с. 386–393.
37. Мирончук, Н. М., 2015. Роль планування в забезпеченні ефективності професійної діяльності викладача вищого навчального закладу. *Проблеми освіти.* Спецвипуск, № 85, с. 82–88.
38. Мирончук, Н. М., 2020. Магістерські та докторські програми підготовки викладачів вищої школи в США. В: *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін: матеріали VI Міжнар. наук.-практ. конференції (23–24 квітня 2020 року, м. Суми).* Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, с. 77–80.
39. Мирончук, Н., 2020. Підготовка майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності засобами професійно орієнтованих ситуацій. В: *Актуальні проблеми педагогічної освіти: новації, досвід та перспективи: збірн. тез допов. I Всеукр. наук.-практ. конференції з міжнар. участю (10 квітня 2020 року, м. Запоріжжя).* Запоріжжя: АА ТанDEM, с. 32–34.

40. Мирончук, Н., 2019. Особливості змісту програм підготовки викладачів вищої школи у зарубіжній практиці. В: *Proceedings of the 1 st International Symposium "Intellectual Economics, Management and Education"*, September 20, 2019. Vilnius: Vilnius Gediminas Technical University, p. 197–199.

41. Мирончук, Н. М., 2019. Компетентнісні основи підготовки викладачів вищої школи на другому та третьому рівнях вищої освіти. В: *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін: матеріали V Міжнар. наук.-практ. конференції (16-17 квітня 2019 року, м. Суми)*. Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, том 1, с. 111–114.

42. Мирончук, Н. М., 2018. Професійна самоорганізація викладача вищої школи у контексті ціложиттєвого навчання, [online]. В: S. Lukáčová, ed., O. Samoilenko, ed. *Pregraduálna príprava profesionálov v oblasti vzdelávania dospelých: zborn. príspevkov z medzinár. vedeckej konfer. konanej dňa 18 mája 2018 na Katedre andragogiky, Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove*. Prešov, p. 191–200.

43. Мирончук, Н., 2017. Трансформація функціонально-професійної ролі викладача вищої школи в умовах соціокультурних змін. В: *Митець – культура – виміри часу: міжнар. наукові читання 2017 р. в Музеї Б. Лятошинського в Житомирі*: зб. статей. Житомир: Вид. О. О. Євенок, с. 377–387.

44. Мирончук, Н. М., 2016. Проблемно-ситуаційний підхід у підготовці майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності. В: *Zbiór artykułów naukowych. Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej "Pedagogika. Osiągnięcia naukowe, rozwój, propozycje"* (Warszawa, 29.09.2016–30.09.2016). Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. "Diamond trading tour", s. 84–86.

45. Мирончук, Н. М., 2016. Профессиональная деятельность преподавателя высшей школы в условиях интеграционных образовательных процессов. В: *Митець – культура – виміри часу: міжнар. наукові чит. 2016 р. в музеї Лятошинського в Житомирі*: зб. статей. Житомир: Вид. О. О. Євенок, с. 296–308.

46. Мирончук, Н. М., 2016. Самоорганізаційні уміння як змістові конструкти професійних компетентностей майбутніх викладачів. В: *Zbiór artykułów naukowych. Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej "Pedagogika. Priorytetowe obszary*

badawcze: od teorii do praktyki” (Lublin, 30.05.2016–31.05.2016). Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. “Diamond trading tour”, s. 85–87.

47. Мирончук, Н. М., 2016. Формування нормативного змісту підготовки викладача вищого навчального закладу на третьому рівні вищої освіти. В: *Теорія і практика професійної підготовки фахівців у контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів*: зб. наук. праць. Житомир: ФОП Левковець, с. 212–216.

48. Мирончук, Н. М., 2015. Основні аспекти самоорганізації навчально-професійної діяльності майбутніх викладачів. В: *Професійна підготовка фахівців у системі неперервної освіти*: зб. наук. праць. Житомир: ФОП Левковець, с. 168–172.

49. Мирончук, Н. М., 2015. Змістові характеристики самоорганізації праці викладача вищого навчального закладу. В: *Формування дидактичної компетентності педагогів дошкільної та початкової освіти*: зб. наук.-метод. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 64–68.

50. Мирончук, Н. М., 2014. Кваліфікаційні вимоги до сучасного педагогічного працівника та шляхи його підготовки. В: *Формування професійної компетентності майбутніх педагогів дошкільної та початкової освіти*: зб. наук.-метод. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 91–95.

51. Мирончук, Н. М., 2013. Завдання та зміст професійної підготовки сучасного фахівця в системі вищої освіти. В: *Магістратура в умовах євроінтеграційних процесів вищої школи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 11–16.

52. Мирончук, Н. М., 2013. Контекстно-професійний зміст підготовки майбутніх педагогів у вищому навчальному закладі. В: *Підготовка педагогів до впровадження державних стандартів дошкільної та початкової освіти*: зб. наук.-метод. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 442–446.

Опубліковані праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

53. Мирончук, Н. М., 2018. Контекстний підхід у підготовці студентів до професійної діяльності у зарубіжній педагогічній теорії. *Креативна педагогіка*, вип. 13, с. 95–101.

54. Мирончук, Н. М., 2017. Моделювання змісту педагогічної діяльності студентів магістратури у контекстно-професійній підготовці. *Андрагогічний вісник*, № 8, с. 88–95.

55. Мирончук, Н. М., 2017. Професійне вигорання викладача вищої школи: чинники, ознаки, способи протидії. В: О. А. Дубасенюк, ред. *Теоретичні і методичні засади розвитку і самовдосконалення особистості педагога-новатора в контексті модернізації нової української школи*: зб. наук.-метод. праць. Житомир: Вид. О. О. Євенок, с. 62–67.

56. Мирончук, Н. М., 2016. Стратегічні напрями професійної підготовки викладачів вищої школи в контексті інтеграційних освітніх процесів. *Андрагогічний вісник*, № 7, с. 130–138.

57. Мирончук, Н. М., 2016. Особистість педагога у контексті освітніх ідей Івана Франка. В: *Педагогічні ідеї Івана Франка в освіті сьогодення*: зб. наук. праць. Житомир: ФО-П Левковець Н. М., с. 273–277.

58. Мирончук, Н. М., 2015. Проблеми трудоголізму та презентеїзму як деструктивні професійні деформації. *Андрагогічний вісник*, № 6, с. 110–117.

59. Мирончук, Н. М., 2014. Основні напрями підготовки сучасного фахівця у системі вищої освіти. *Андрагогічний вісник*, № 5, с. 126–132.

60. Мирончук, Н. М., 2013. Стажування як форма підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників. *Андрагогічний вісник*, № 4, с. 64-69.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	23
ВСТУП.....	24
РОЗДІЛ 1. САМООРГАНІЗАЦІЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ПРЕДМЕТ МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ І ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ...	38
1.1. Методологічна модель дослідження проблеми контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності	38
1.2. Філософсько-соціальні засади самоорганізації особистості викладача вищої школи у професійній діяльності.....	73
1.3. Поняття самоорганізації у категоріальному полі теорії і методики професійної підготовки педагога.....	94
Висновки до першого розділу	120
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КОНТЕКСТНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО САМООРГАНІЗАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	123
2.1. Викладач закладу вищої освіти як суб'єкт самоорганізації у професійній педагогічній діяльності.....	123
2.2. Сутність, специфіка та складники самоорганізації майбутніх викладачів вищої школи у професійній діяльності.....	150
2.3. Проблема контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності у вітчизняній і зарубіжній педагогічній теорії.....	170
2.4. Особливості програм підготовки майбутніх викладачів вищої школи у зарубіжних країнах.....	184
2.5. Аналіз контекстно-професійної спрямованості змісту вітчизняних програм підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності.....	206
Висновки до другого розділу.....	225
РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ КОНТЕКСТНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО САМООРГАНІЗАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	228
3.1. Концепція контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності.....	228
3.2. Змістово-компонентна структура, критерії, показники і рівні сформованості компетентності самоорганізації майбутніх викладачів вищої школи у професійній діяльності.....	240
3.3. Модель контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до	

самоорганізації у професійній діяльності.....	275
Висновки до третього розділу.....	299
РОЗДІЛ 4. МЕТОДИЧНА СИСТЕМА КОНТЕКСТНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО САМООРГАНІЗАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	303
4.1. Організаційно-педагогічні засади проєктування змісту, форм і методів контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності.....	303
4.2. Контекстно-змістові основи підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності.....	321
4.3. Проєктування змісту формування компетентності самоорганізації майбутніх викладачів вищої школи у професійній діяльності на засадах ситуаційно-контекстного підходу.....	335
4.4. Навчально-методичне забезпечення контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності.....	353
Висновки до четвертого розділу.....	363
РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ КОМПЕТЕНТНОСТІ САМООРГАНІЗАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	367
5.1. Програма та організація експериментальної роботи, результати констатувального етапу експерименту.....	367
5.2. Методика реалізації процесу формування в майбутніх викладачів вищої школи компетентності самоорганізації у професійній діяльності.....	404
5.3. Узагальнення результатів експериментальної роботи.....	440
5.4. Перспективи впровадження результатів дослідження проблеми контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності.....	453
Висновки до п'ятого розділу.....	459
ВИСНОВКИ.....	461
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	467
ДОДАТКИ.....	524

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ЗВО – заклад вищої освіти

ВНШ – вища нормальна школа

ЗК – загальна компетентність

СК – спеціальна компетентність

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

ОДГ – організаційно-діяльнісна гра

кр. – кредит

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. В умовах технологічних змін суспільно-економічної реальності та інтенсифікації освітніх процесів у вищій школі розширюється коло професійних завдань викладача, оновлюються види його професійної діяльності або ж продукуються нові, які потребують спроможності швидко адаптуватися й ефективно включатися у систему освітніх модернізацій та здійснювати продуктивну діяльність з підготовки фахівців, здатних реалізовувати визначені державою освітні завдання. Актуальність проблеми підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності консолідується з глобальною потребою збагачення професійної компетентності сучасного фахівця гнучкими навичками (soft skills), необхідність сформованості яких задекларована положеннями державних освітніх документів (Закон України “Про вищу освіту” (2014 р.), Національна стратегія розвитку освіти України на період до 2021 року (2013 р.), вимогами Національної рамки кваліфікацій (із змінами 2020 р.), де провідним критерієм підготовленості майбутніх фахівців до професійної діяльності визначено здатність вільно мислити та володіти вміннями й навичками самоорганізації в сучасних умовах.

Інноваційні процеси в системі вищої освіти, посилення суспільних вимог до професійної діяльності викладача, зокрема роботодавцями, суб’єктами навчання, створюють об’єктивні передумови для теоретичного та методичного обґрунтування підходів до контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи, її змістового й структурного оновлення, включення до освітніх результатів професійної підготовки компетентності самоорганізації. Попри те, аналіз освітньо-професійних програм підготовки майбутніх викладачів засвідчив недостатнє представлення компетентності самоорганізації з-поміж загальних і фахових компетентностей, низький рівень відображення її контенту в змісті навчальних планів і програм навчальних дисциплін.

Контекстна підготовка майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності є моделлю освітнього середовища, за якої в умовах закладу вищої освіти проектується предметний і соціальний зміст майбутньої

професії та моделюються професійно орієнтовані ситуації самоорганізації з урахуванням актуальних цілей, завдань, вимог.

Системне вивчення комплексу наукових джерел дало змогу визначити значущі для розв'язання досліджуваної проблеми наукові розвідки в аспектах: професійного становлення, розвитку і самовдосконалення особистості як суб'єкта професійної діяльності, формування його професіоналізму і фахової майстерності (К. Абульханова, О. Антонова, С. Вітвицька, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Н. Кузьміна, А. Кузьмінський, О. Петренко, В. Семиченко, Н. Сидорчук, В. Сластьонін, Л. Сущенко, В. Фрицюк, О. Чудіна та ін.); підготовки викладача вищої школи до професійно-педагогічної діяльності у вітчизняній (Н. Батечко, Н. Волкова, О. Гура, В. Каплінський, В. Кравченко, Л. Лебедик, Н. Мачинська, Н. Ничкало, О. Плахотнік, Г. Романова, Р. Серьожникова, С. Сисоєва, Д. Чернілевський та ін.) та зарубіжній (Я. Бельмаз, О. Проценко, М. Сахно, А. Сбруєва, С. Сисоєва, Т. Харченко та ін.) практиці; контекстної підготовки майбутніх фахівців (Е. Бейкер, Р. Бернс, А. Вербицький, Н. Дем'яненко, П. Еріксон, В. Желанова, О. Шапран та ін.); компетентнісних основ професійної педагогічної підготовки (І. Зязюн, В. Ковальчук, Н. Побірченко, В. Стрельников, Г. Хоружий, В. Ягупов, ін.).

Важливе значення для дослідження мають: міждисциплінарні аспекти теорії самоорганізації (О. Богданов, О. Дзьобань, В. Кремень, А. Левченко, В. Макаров, І. Пригожин, Н. Нікітенков, Г. Хакен, ін.); ідеї самоорганізації в освіті (О. Вознюк, О. Дольська, С. Костроміна, С. Кульневич, ін.); дослідження феномену самоорганізації у педагогіці (В. Андрєєв, В. Арешонков, І. Гук, О. Гура, О. Демченко, Н. Дуднік, А. Килівник, С. Кульневич, Т. Новаченко, Т. Приходько, А. Яворський та ін.). Водночас теоретико-методологічний системний аналіз проблеми контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності не був предметом окремого педагогічного дослідження.

Осмислення тенденцій розвитку вищої освіти, вивчення результатів наукових досліджень щодо теорії й практики професійної підготовки майбутніх викладачів,

рефлексія власного науково-педагогічного досвіду дозволяють констатувати наявність суперечностей на таких рівнях:

– *концептуалізації процесу самоорганізації у професійній діяльності*: між об'єктивно визначеною необхідністю теоретичного осмислення процесу формування компетентності самоорганізації у майбутніх викладачів вищої школи та недостатньою розробленістю відповідної науково обґрунтованої теорії щодо змістових, організаційно-педагогічних і методичних умов і засобів;

– *постановки мети підготовки фахівців магістерського рівня*: між соціальною потребою сучасного українського суспільства в активних, ініціативних, відповідальних, автономних, компетентних фахівцях, здатних розв'язувати складні професійні завдання, що характеризуються невизначеністю умов і вимог, та недостатньою зорієнтованістю освітніх програм у визначеному напрямі;

– *організації процесу формування компетентності самоорганізації майбутнього фахівця*: між підвищенням вимог до рівня професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи та недостатністю апробованих моделей, технологій, форм, методів, прийомів і засобів навчання, спрямованих на формування у них компетентності самоорганізації у професійній діяльності;

– *особистісно-професійних запитів і потреб*: між труднощами самоорганізаційного характеру в професійній педагогічній діяльності та недостатньою розробленістю теоретико-методичних основ підготовки магістрантів до їх подолання в професійній діяльності; між потребою сформованості у майбутніх викладачів компетентності самоорганізації та відсутністю цілеспрямованої роботи з розвитку в них оптимального рівня самоорганізації.

Актуальність проблеми, її суспільна значущість, необхідність вирішення окреслених суперечностей зумовили вибір теми дослідження: **“Теоретичні і методичні основи контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності”**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційну роботу виконано у межах комплексної науково-дослідної теми “Формування

професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах європейської інтеграції”, яка розробляється кафедрою педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Житомирського державного університету імені Івана Франка (державний реєстраційний № 0110U002110). Тему дисертації затверджено вченою радою Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол № 3 від 23. 10. 2015 р.) й узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 8 від 15. 12. 2015 р.).

Мета дослідження – здійснити цілісне обґрунтування теоретичних і методичних основ контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності та експериментально перевірити ефективність їх впливу на формування у майбутніх фахівців компетентності самоорганізації.

Реалізація мети дослідження передбачає розв’язання таких **завдань**:

1. Проаналізувати стан дослідженості проблеми в педагогічній теорії та практиці, визначити методологічні підходи до її розв’язання.

2. Охарактеризувати теоретичні засади контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності, узагальнити вітчизняний та зарубіжний досвід.

3. Обґрунтувати концепцію дослідження та розробити модель контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності.

4. Визначити змістово-компонентну структуру, критерії, показники та рівні сформованості компетентності самоорганізації майбутніх викладачів вищої школи у професійній діяльності.

5. Спроекувати методичну систему контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності.

6. Експериментально перевірити ефективність методики формування в майбутніх викладачів вищої школи компетентності самоорганізації у професійній діяльності.

7. Розробити навчально-методичне забезпечення контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх викладачів у закладах вищої освіти.

Предмет дослідження – концептуально-теоретична модель дослідження, модель і методична система контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності.

Концепція дослідження. Контекстна підготовка майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності є складовою цілісної освітньої системи, яка включає мету, завдання, методологічні підходи, принципи, компоненти, умови та результат, що мають спрямованість на формування у майбутніх фахівців компетентності самоорганізації. Потреба створення спеціальної авторської моделі зумовлена сучасними освітніми викликами щодо формування у фахівців другого (магістерського) рівня вищої освіти інтегральної компетентності, у зміст якої закладено компетентність самоорганізації у невизначених умовах професійної педагогічної реальності. Реалізація такого завдання має відбуватися в умовах відтворення предметного та соціального контексту середовища майбутньої праці за органічного поєднання навчальної й навчально-професійної діяльності магістрантів через упровадження спеціально розробленої методичної системи.

Вихідні положення концепції ґрунтуються на реалізації взаємопов'язаних *концептів*, які забезпечують розкриття провідної ідеї на методологічному, теоретичному та методичному рівнях.

Методологічний концепт включає фундаментальні філософські, психолого-педагогічні, культурологічні ідеї, які базуються на загальнонаукових та конкретно-наукових підходах до проблеми контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності. У дослідженні основу методологічного концепту складають системний, синергетичний, діяльнісний, міждисциплінарний, суб'єктний, компетентнісний, контекстний, рефлексивно-ресурсний підходи.

Застосування *системного підходу* дає змогу розглядати систему контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи на принципах єдності теорії й практики, цілісності та взаємозв'язку її складників у комплексному спрямуванні на формування у них здатності ефективно організовувати власну працю у динамічних умовах педагогічної реальності. *Синергетичний підхід* ґрунтується на використанні ідей синергетики для розуміння особливостей систем, що саморозвиваються, саморегулюються, і забезпечує розгляд компетентності самоорганізації у професійній діяльності як відкритої системи, що розвивається відповідно до вимог професійної підготовки та майбутньої професійної діяльності. Реалізація *діяльнісного підходу* в межах навчальної, імітаційно-моделюючої, навчально-професійної діяльності забезпечує активне включення майбутніх викладачів вищої школи в ситуації самоорганізації з метою засвоєння відповідних знань, умінь, навичок у навчальній/навчально-професійній діяльності, практичної апробації способів, прийомів самоорганізації та формування практичного досвіду.

Міждисциплінарний підхід у дослідженні використовується: для аналізу змістової сутності та внутрішньої структури концепту “самоорганізація”; у процесі розроблення освітньо-професійної програми підготовки майбутніх викладачів вищої школи; у формуванні змісту підготовки, відборі змісту навчального матеріалу, форм, методів викладання; передбачає врахування зв'язків і взаємозалежностей між змістом різних дисциплін, що відображається в структурно-логічних схемах підготовки (послідовність вивчення, наступність змісту освітніх компонентів та ін.). *Суб'єктний підхід* у межах дослідження забезпечує формування професійної суб'єктності магістранта, спонукання його до самоусвідомлення, самозміни, збагачення пізнавальних мотивів у процесі сприйняття цілей і змісту навчальної діяльності, прояву рефлексії та саморефлексії навчальної діяльності й власної особистості, важливих для розв'язання протиріччя між наявними можливостями майбутніх фахівців і тими, які необхідні для успішної самоорганізації у навчальній/навчально-професійній діяльності. Реалізація положень *компетентнісного підходу* визначається створенням сприятливих умов для формування у майбутніх викладачів комплексу загальних та

спеціальних компетентностей, які впливають на розвиток професійної спрямованості й компетентності самоорганізації у професійній діяльності.

Контекстний підхід реалізує ідею створення на етапі професійної підготовки умов реального перебігу професійної діяльності, що забезпечує можливість ефективного переходу від навчальної до професійної діяльності, сприяє інтеграції майбутніх фахівців у професійне середовище та формуванню досвіду самоорганізації на основі їх включення у реальні та уявні (змодельовані) професійно орієнтовані ситуації самоорганізації. У руслі *рефлексивно-ресурсного підходу* створюються умови для ефективного аналізу, використання та розвитку внутрішніх і збагачення зовнішніх ресурсів кожного здобувача освіти у реальних чи змодельованих професійно орієнтованих ситуаціях самоорганізації.

Теоретичний концепт дослідження визначає систему вихідних положень і понять, покладених в основу розуміння процесу контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності й характеризується науковим обґрунтуванням і розробленням концептуально-теоретичної моделі дослідження; передбачає аналіз, синтез та узагальнення досліджуваних фактів, пояснення сутнісних ознак, специфіки, психологічних механізмів процесу самоорганізації; визначення структурних компонентів, критеріїв, рівнів компетентності самоорганізації як досліджуваного конструкта, а також з'ясування підсистеми цілей, завдань, функцій, яка ґрунтується на системі загальнопедагогічних і специфічних принципів підготовки.

Методичний концепт передбачає розроблення та впровадження в процес контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності відповідної методичної системи. У межах концепту відбувається експериментальна апробація моделі та методики її реалізації, здійснюється розробка діагностичного інструментарію для оцінювання рівня сформованості компетентності самоорганізації майбутніх викладачів.

В основу дослідження покладено *загальну гіпотезу*, згідно з якою рівень компетентності самоорганізації майбутніх викладачів вищої школи зростатиме за умови реалізації у професійній підготовці розробленої автором концепції, моделі

та методичної системи контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності.

Загальну гіпотезу конкретизовано в *часткових*, згідно з якими контекстна підготовка майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності буде успішною, якщо:

- зміст і методика контекстної підготовки спрямовані на формування ціннісно-мотиваційного, когнітивно-пізнавального, діяльнісно-практичного, регулятивно-вольового, рефлексивно-оцінного компонентів компетентності самоорганізації у професійній діяльності;

- у навчальній, імітаційно-моделюючій і навчально-професійній діяльності магістрантів реалізуються соціальний і практичний контексти педагогічної праці;

- підготовка фахівця орієнтована на єдність теорії й практики, врахування особистісних позицій та інтересів, формування суб'єктного досвіду й індивідуальної стратегії дій у ситуаціях самоорганізації, чому сприяють суб'єктно-рефлексивна та контекстно-проектувальна стратегії;

- процес контекстної підготовки забезпечується відповідним навчально-методичним комплексом.

Методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань і перевірки гіпотези дослідження використано комплекс методів дослідження:

теоретичні: аналіз філософських, соціологічних, психолого-педагогічних досліджень, нормативних документів з проблеми контекстної підготовки педагогічних фахівців до самоорганізації у професійній діяльності, вивчення практичного досвіду підготовки викладачів у вітчизняних та зарубіжних закладах вищої освіти; системний і функціональний аналіз, синтез, інтерпретування, порівняння, класифікація, систематизація, узагальнення – для розкриття теоретичних основ проблеми, уточнення сутності понять, формулювання концептуальних положень і висновків дослідження; педагогічне моделювання (синтез, абстрагування, аналогія, індукція, інтерпретація, планування, прогнозування) – з метою розроблення моделей самоорганізації майбутнього викладача у професійній діяльності, компетентності самоорганізації, методичної

системи контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності, моделювання професійно орієнтованих ситуацій самоорганізації;

емпіричні: опитування, бесіди, спостереження, самоспостереження, самооцінювання, експертне оцінювання, аналіз продуктів діяльності для збору емпіричного матеріалу; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний та контрольний етапи) – для перевірки ефективності методики впровадження методичної системи контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації в професійній діяльності;

математичної статистики – для кількісного, якісного аналізу та підтвердження достовірності результатів щодо ефективності й дієвості запропонованої методичної системи.

Наукова новизна та теоретичне значення одержаних результатів полягає у тому, що: *уперше* побудовано концептуально-теоретичну модель дослідження проблеми контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності як логічно-послідовну систему визначених методологічних підходів, завдань і методів дослідницької діяльності у межах спроектованих структурно-логічних компонентів (методологічно-цільового, теоретико-контекстуального, концептуально-проективного, організаційно-методичного, результативно-прогностичного), які відображають логіку та етапність наукового пошуку для реалізації поставленої мети; теоретично обґрунтовано, розроблено й експериментально перевірено модель контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності як упорядковану єдність взаємообумовлених і взаємопов'язаних структурних блоків і компонентів, а саме: концептуально-цільового (детермінанти, мета, суб'єкти, методологічні підходи, принципи), змістово-контекстуального (досліджуваний конструкт, контексти/площини самоорганізації, зміст процесу підготовки, репрезентований освітніми компонентами, дидактичні й методичні елементи), організаційно-діяльнісного (організаційно-педагогічні умови, організаційно-педагогічний інструментарій) та оцінно-результативного (елементи

педагогічного моніторингу та індикатори досягнутого результату); розроблено структуру компетентності самоорганізації майбутніх викладачів вищої школи у професійній діяльності (ціннісно-мотиваційний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-практичний, регулятивно-вольовий, рефлексивно-оцінний компоненти), критерії, показники та рівні її сформованості; спроектовано методичну систему контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності (методичне забезпечення, організаційно-педагогічні інструменти, методика реалізації, яка представлена суб'єктно-рефлексивною та контекстно-проектувальною стратегіями).

Удосконалено сутність та структуру самоорганізації викладача вищої школи у професійній діяльності як інтегративної метасистеми, складниками якої визначено індивідуально-особистісний і діяльнісно-процесуальний компоненти, зміст та методичні засади контекстної підготовки; *уточнено* сутність понять “контекстна підготовка майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності”, “самоорганізація майбутнього викладача вищої школи у професійній діяльності”, “компетентність самоорганізації майбутнього викладача вищої школи у професійній діяльності”, “професійно орієнтовані ситуації самоорганізації”.

Подальшого розвитку набули положення щодо реалізації контекстного підходу до підготовки викладачів вищої школи, ідеї вітчизняного та зарубіжного досвіду щодо контекстно-професійної спрямованості освітньо-професійних програм, контекстні форми, методи і засоби підготовки майбутніх викладачів до самоорганізації у професійній діяльності.

Практичне значення одержаних результатів полягає: у розробці методичної системи контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності, елементами якої є: теоретико-методичне підґрунтя, яке вміщує методичне забезпечення (освітньо-професійна програма “Педагогіка вищої школи”, навчальні та робочі програми, силабуси навчальних дисциплін, інструктивно-методичні матеріали, посібники, кейси (професійно орієнтовані ситуації самоорганізації), організаційно-педагогічні інструменти (форми, методи), методику реалізації; у підготовці програм практик для

магістрантів спеціальності 011 “Освітні, педагогічні науки”; розробці й упровадженні навчально-методичного комплексу навчальної дисципліни “Основи самоорганізації в професійній діяльності”; укладанні професійно орієнтованих ситуацій самоорганізації у діяльності викладача вищої школи; розробці навчально-методичного посібника “Основи самоорганізації в професійній діяльності”, посібника-практикуму “Професійно орієнтовані ситуації самоорганізації в діяльності викладача вищої школи”, програми курсів підвищення кваліфікації для викладачів закладів вищої освіти.

Матеріали дослідження, монографії та навчально-методичні матеріали доцільно використовувати: у процесі професійної підготовки викладачів вищої школи; у системі післядипломної педагогічної освіти для створення дистанційних курсів, розроблення програм підвищення кваліфікації для різних категорій педагогічних працівників, проведення науково-методичних семінарів, тренінгів у системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка про впровадження № 06/25 від 15. 05. 2020 р.), Житомирського державного університету імені Івана Франка (довідка № 1/750 від 30. 06. 2020 р.), Класичного приватного університету (м. Запоріжжя) (довідка № 255 від 19. 05. 2020 р.), Рівненського державного гуманітарного університету (довідка № 01-12/41 від 03. 06. 2020 р.), Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (довідка № 1439 від 02. 06. 2020 р.), Комунального закладу “Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти” (довідка № 267/05-19 від 25. 05. 2020 р.).

Особистий внесок здобувача. У колективній монографії “Професійна освіта: андрагогічний підхід” (співавтори – О. Антонова, С. Вітвицька, О. Дубасенюк, К. Журба, В. Ковальчук, Н. Сидорчук та ін.) здобувачеві належить параграф “Професійна діяльність викладача вищої школи: суспільні виклики та проблеми змісту”; у колективній праці “Теорія і практика професійної майстерності в умовах ціложиттєвого навчання” (співавтори – О. Антонова, С. Вітвицька, О. Вознюк,

О. Дубасенюк, І. Коновальчук, Н. Сидорчук та ін.) автор обґрунтовує проблемно-ситуаційний підхід як основу контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності; в підготовленій у співавторстві з О. Макаревичем статті “Research of Volitional Efforts in a Structure of a Regulatory-Volitional Component of Readiness to Self-Organization in Professional Activity of a Future Lecturer in Higher Education” авторіві належить обґрунтування ролі вольових зусиль у структурі регулятивно-вольового компонента компетентності самоорганізації майбутніх викладачів у професійній діяльності, представлення результатів їх діагностичного вивчення та окреслення шляхів формування; у праці “Освітня програма: вимоги та методика розроблення” (співавтори – О. Антонова, Л. Васільєва, Л. Янович) автором розроблено зразки освітньо-професійної програми підготовки магістрів “Педагогіка вищої школи” та її профілю.

Апробація результатів дисертації. Теоретичні положення й основні результати дослідження були оприлюднені на науково-практичних конференціях: *міжнародних*: “Сучасні технології формування духовно-патріотичних і національно-демократичних цінностей студентської молоді у контексті євроінтеграційних процесів” (Вінниця, 2015, заочна), “Становлення та розвиток акмеології: теоретичні і прикладні аспекти” (Житомир, 2015, очна), “Концептуальні проблеми модернізації сучасної системи освіти на засадах формування духовно-патріотичних цінностей студентської молоді” (Вінниця-Бар, 2016, очна), “Pedagogika. Priorytetowe obszary badawcze: od teorii do praktyki” (Люблін, 2016, заочна), “Pedagogika. Osiągnięcia naukowe, rozwój, propozycje” (Варшава, 2016, заочна), “Формування професійної майстерності майбутніх фахівців в умовах освітньо-виховного середовища вищого навчального закладу” (Житомир, 2016, очна), “Міжнародні наукові читання 2016 в Музеї Бориса Лятошинського” (Житомир, 2016, очна), “Гуманітарна парадигма як стратегія інноваційного розвитку освіти” (Рівне, 2017, заочна), “Теорія і практика формування та розвитку творчої обдарованості майбутніх фахівців у системі професійної освіти” (Бар, 2017, заочна), “Професійна підготовка фахівців в умовах неперервної освіти: креативний підхід” (Житомир, 2017, очна),

“Професійна підготовка фахівців в умовах неперервного
 освіти: андрагогічний погляд” (Кошице-Прешов, Словачка республіка,
 2018, очна), “Морально-патріотичне виховання студентської молоді в системі
 вищої освіти” (Бар, 2018, очна), “Науково-педагогічні школи: проблеми, здобутки
 та перспективи розвитку” (Житомир, 2018, очна), “Академічна культура
 дослідника в освітньому просторі” (Суми, 2018, заочна), “Актуальні проблеми в
 системі вищої освіти: теоретико-методологічні та прикладні аспекти” (Бар, 2019,
 заочна), “Proceedings of the 1 st International Symposium “Intellectual Economics,
 Management and Education”” (Вільнюс, 2019, заочна), “Освіта для XXI століття:
 виклики, проблеми, перспективи” (Суми, 2019, заочна), “Science without boundaries
 – development in 21st century” (Будапешт, 2019, заочна), “Тенденції розвитку
 педагогічної освіти в Україні” (Житомир, 2019, очна), “Інноваційний розвиток
 вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін” (Суми,
 2019, 2020, заочна), “Actual Problems of Science and Education, APSE – 2020”
 (Будапешт, 2020, заочна); *всеукраїнських*: “Модернізація вищої освіти в Україні та
 за кордоном” (Житомир, 2014, очна), “Професійна підготовка фахівців у системі
 неперервної освіти” (Житомир, 2015, очна), “Теорія і практика професійної
 підготовки фахівців у контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів”
 (Житомир, 2016, очна), “Іван Франко в сучасному інтелектуальному просторі”
 (Житомир, 2016, очна), “В. О. Сухомлинський у діалозі з сучасністю. “А що там за
 лісом?..”: філософія для дітей” (Житомир, 2017, очна), “Інклюзія в умовах
 професійної (професійно-технічної) освіти” (Житомир, 2019, очна),
 “Макаренківські читання” (Суми, 2019, заочна), “Актуальні проблеми педагогічної
 освіти: новації, досвід та перспективи” (Запоріжжя, 2020, заочна); науково-
 методологічних семінарах, засіданнях кафедри педагогіки, професійної освіти та
 управління освітніми закладами Житомирського державного університету імені
 Івана Франка (2013-2020).

Публікації. Основні результати дослідження відображено в 60 публікаціях (56 одноосібних), з яких 3 монографії (1 одноосібна), 2 навчально-методичні посібники, 1 методичні рекомендації (у співавторстві), 1 стаття у Web of Science,

22 статті у провідних фахових наукових виданнях України (21 одноосібна), 5 статей у зарубіжних наукових періодичних виданнях; 27 статей та доповідей на наукових конференціях, у збірниках наукових праць.

Положення і результати **кандидатської дисертації** на тему “Формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків у позаурочній діяльності” (13.00.07 – теорія і методика виховання, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2007 р.) у тексті цього дослідження не використовувалися.

Структура та обсяг дисертації. Дослідження складається із вступу, п’яти розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел (610 найменувань, з них 51 іноземною мовою), 20 додатків на 111 сторінках. Загальний обсяг дисертації складає 617 сторінок. Робота вміщує 24 таблиці, 29 рисунків.

РОЗДІЛ 1

САМООРГАНІЗАЦІЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ПРЕДМЕТ МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ І ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

1.1. Методологічна модель дослідження проблеми контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності

Цілісність розгляду проблеми контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності забезпечується методологією, яка реалізує авторську концепцію і є комплексним застосуванням сукупності методологічних підходів та принципів дослідницької роботи.

Методологію визначають як загальну систему теоретичних знань, які виконують роль провідних принципів наукового пізнання, шляхів і засобів реалізації наукового дослідження¹; вчення про педагогічне знання, процес його здобуття, способи пояснення (створення концепції) і практичне застосування для перетворення чи удосконалення системи навчання і виховання².

Методологію в контексті досліджуваної проблеми розглядаємо як систему наукових знань про пізнання феномена самоорганізації у професійній діяльності, як систему методологічних знань і способів здобуття цих знань у процесі пізнавальної діяльності, що відображають практику і процес підготовки майбутніх викладачів вищої школи у ЗВО, як вчення про принципи, підходи та способи здобуття цих знань, обґрунтовану програму і логіку побудови експериментального дослідження, вибір адекватних предмету методів дослідження, практичного застосування та оцінки результатів.

Особливість методологічних принципів полягає у визначенні вихідних наукових позицій, які є загальними для усіх галузей знання й одночасно є теорією пізнання в конкретній галузі науки. Тому визначення методології у педагогічній науці потребує врахування положення про те, що в загальній системі методологічного знання функціонує кілька рівнів: філософський,

¹ Сисоєва, С.О., та Кристопчук, Т.С., 2013. *Методологія науково-педагогічних досліджень*: підр. Рівне: Волинські обереги, с. 66.

² Загвязинский, В.И., Атаханов, Р., 2005. *Методология и методы психолого-педагогического исслед.*: учебн. пособ. 2-е изд. Москва, с. 40.

загальнонауковий і конкретно-науковий (О. Бережнова, В. Краєвський, Т. Кристопчук, С. Сисоєва)³; філософська, загальнонаукова, міжгалузева та галузева методології (Р. Шевчук)⁴; загальна методологія, спеціальна методологія, сукупність конкретних методів, методик і процедур дослідження (Б. Волков, Н. Волкова, А. Губанов)⁵, деякі дослідники до названих рівнів додають четвертий – рівень методики і технології дослідження та практичної діяльності (Ю. Шапран)⁶, технологічний (практично-прикладний) (Н. Лавриченко)⁷; методики і техніки дослідження (сукупність прийомів дослідження та різноманітні операції з емпіричним матеріалом і фактами) (Л. Калініна)⁸.

Розгляд методологічних основ дослідження як сукупності достатніх умов для пізнання, діяльності та удосконалення процесу підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності за ступенем теоретичного узагальнення доцільно здійснити за чотирирівневим методологічним аналізом: філософським, загальнонауковим, конкретно-науковим, практично-прикладним.

Зміст першого рівня методології становлять *філософські знання*. Вони охоплюють філософські основи дослідження, визначають сукупність основних філософських положень, які відображають гносеологічні концепції формування й аналізу наукового знання. Загальнофілософська методологія окресленої проблематики наукового дослідження базується на методології науки, спільних законах розвитку природи, суспільства і людини; філософсько-психологічній теорії діяльності; соціальній детермінації свідомості й поведінки людини; філософських теоріях та науково-пошукових методах і прийомах філософських вчень. З-поміж гносеологічних концепцій формування й аналізу наукового знання виокремлено: філософсько-педагогічну антропологію, синергетичну методологію.

Філософсько-педагогічна антропологія, як спеціальна галузь філософського знання, здійснює наукове вивчення різноманітних аспектів життя людини з її

³ Сисоєва, С.О., та Кристопчук, Т.Є., 2013. *Методологія науково-педагогічних досліджень*: підр. Рівне: Волинські обереги, с. 66; Краєвський, В.В., і Бережнова, Е.В., 2006. *Методологія педагогіки*: новий етап: учеб. пособ. Москва: Академия, с. 17.

⁴ Шевчук, Р., 2016. Методологія наукового пізнання: від явища до сутності. *Філософські та методолог. проблеми права*, № 1 (11), с. 38.

⁵ Волков, Б.С., Волкова, Н.В., і Губанов, А.В., 2005. *Методологія и методы психологического исследования*: учебн. пособ. для вузов. 4-е изд., испр. и доп. Москва: Академический Проект; Фонд "Мир", с.6.

⁶ Шапран, Ю., 2016. *Формування професійної компетентності майбутніх учителів біології*: моногр. Переяслав-Хмельницький, с. 232.

⁷ Лавриченко, Н.М., та Вінніченко, М.Д., 2018. *Методологія наукових досліджень: педагогіка*. Суми, с. 12.

⁸ Калініна, Л., 2017. Науковий дискурс сучасних методологій організаційн. механізму управління в сфері освіти. *Рідна школа*, №1-2, с.10.

цілісним філософським осмисленням, зокрема про її “фізичний, психічний початки, про ті сили та потенції, які нею рухаються та які вона приводить у рух”⁹. Філософсько-педагогічна антропологія є філософським знанням про людиновимірність освіти і виховання, їхню значущість в усіх сферах людського буття та соціокультурні репрезентації.

Філософсько-педагогічна антропологія як онтоантропологія зосереджує увагу на онтологічних проблемах, тобто розглядає процеси навчання та виховання людини у контексті людського буття, які відбуваються і структуруються у просторі та часі, й, відповідно, мають зовнішній і внутрішній виміри: внутрішній вимір розкриває особливості формування просторового мислення суб’єкта взаємодії, сприйняття ним часу, зовнішній – це розрізнення між просторами родини, школи, великої й малої батьківщини¹⁰.

Формуючи у майбутніх фахівців компетентність самоорганізації, потрібно враховувати багаторівневість простору (освітній мегапростір (загальноцивілізаційний простір, простір освітньої євроінтеграції), мезопростір (навчальні процеси у віртуальних національних і наднаціональних навчальних закладах, дистанційне навчання тощо) і освітній мікропростір (простір, де відбуваються процеси навчання і виховання, професійне середовище).

У філософсько-педагогічній антропології розглядається як соціокультурний символ час, який виконує у суспільстві низку важливих функцій, зокрема: комунікативну, функцію орієнтації, регуляційно-координуючу¹¹. Виховання в здобувачів культури часу в контексті формування компетентності самоорганізації дисциплінує їх, привчає до планування навчального процесу, особистісних ресурсів, темпоральної організації самоосвіти, самоконтролю.

Отже, антропологічний вимір процесів освіти і виховання майбутнього фахівця розкриває їхню гуманістичну сутність, орієнтує педагогічну теорію і практику на визнання самоцінності кожної людини, визначення просторових параметрів виховання й освіти, виховних і освітніх ситуацій та урахування

⁹ Сидоренко, Л. І. *Філософське осмислення людини*, [online]. Реж. дост.: <http://www.philsci.univ.kiev.ua/biblio/sid-phil-human.htm>.

¹⁰ Андрущенко, В., Передборська І., та ін., 2009. *Філософія освіти*: навч. посіб. Київ: Вид. НПУ ім. М. П. Драгоманова, с. 105.

¹¹ У тому ж джерелі, с. 106.

характеристик темпоральності, конституювання педагогічної реальності, обґрунтування освітніх виховних норм і цінностей.

У межах філософсько-педагогічної антропології цінними є положення *гуманістичної теорії особистості* (Л. Виготський, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл), яка розглядає особистість як форму існування психіки людини, що являє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності та саморегуляції, має власний унікальний внутрішній світ. Фундаментальними якостями особистості є *цілісність*, яка проявляється у психічній і фізичній природі людини; *унікальність* (своєрідність динамічного вияву біологічного, соціального, духовного; постійність саморуху, саморозвитку особистості; незавершеність, відкритість до нових змін), *активність*, що спочатку має прояв у реактивних формах поведінки, а згодом – переважно в активних, що спонукається усвідомленими цілями і мотивами; *здатність до вираження власного внутрішнього світу*, до саморегуляції поведінки, до саморозвитку, які базуються на розвиненому механізмі волі.

У взаємозв'язку із здобутками гуманітарного знання використовуємо ідеї *теорії автономної системи*, відповідно до якої людина є цілісною, активною системою, здатною самостійно підтримувати своє існування, діяти у власних інтересах. Розглядаючи людину як особливий випадок автономної системи, польський дослідник М. Мазур визначає такі її властивості: здатність функціонувати у власних інтересах; здатність до самоуправління та керування навколишнім середовищем; спроможність протистояти втраті здатності управління; здатність запобігати і протидіяти чинникам навколишнього середовища, які можуть призвести до порушення функціональної рівноваги; здатність ліквідувати порушення, які вже виникли; здатність до виконання функцій завантаження інформації з навколишнього середовища, отримання, зберігання, обробки та використання інформації, функцій добування енергії з навколишнього

середовища, обробки і зберігання енергії; функцій впливу на навколишнє середовище та протидії впливам, які зменшують можливість такого впливу¹².

У межах антропологічної філософії слід виокремити антропологію *постмодернізму* (Ж. Дерріда, В. Кремень, О. Кривуля¹³, М. Савчин)¹⁴, який окреслює образ людини у швидко змінюваному світі, при цьому і людина, і світ є складними і продовжують ускладнюватися. У постмодерній (соціокультурній) парадигмі увага акцентується на автономії, суверенності, захищеності, відповідальності людини, на взаємодії у просторі, ситуації, контексті¹⁵.

Постмодернізм характеризується підвищенням суб'єктності, гуманістичності, самокритичності, переглядом таких властивостей знання, як об'єктивність та істинність. У процесі дослідження надскладних систем, здатних до самоорганізації, висуваються такі постулати, як складність, ймовірність, нестійкість, нерівноважність, флуктуація, біфуркація, когерентність, що формують нову модель світу й пізнання як сукупність нелінійних процесів.

У постмодерністській філософії освіти формується образ людини як індивідуально неповторної особистості: особистість постає як проєкт самоздійснення, що не є застиглою сутністю, як сила, яка своєрідним чином об'єднує й організовує окремі життєві епізоди, формуючи унікальне людське життя, а постійний саморозвиток є способом її існування. Тому розглядаються такі здатності особистості, як забезпечення саморозвитку, самоконструювання, рефлексування.

Завдання вивчення людини постмодернізм пов'язує із розглядом особистості як цілісної відкритої системи, що самоорганізується, прогресивно і закономірно ускладнюється. Швидка зміна життєвих контекстів породжує нові особистісні перспективи, відтак особистість конструює себе, адаптує під зовнішні ситуації, виявляє гнучкість, цілеспрямованість, є різнобічно вмотивованою, нелінійно спричиненою, а головне – більш життєздатною.

¹² Балл, Г.О., Вільш І., 2015. Концепція сталих індивідуальних рис особистості в контексті раціогуманізму і системного підходу. *Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика* : монограф. Суми: Вид. СумДПУ ім. А.С.Макаренка, с. 66-68.

¹³ Кривуля, О.М., 2010. *Філософія*: навч. посібн. Харків: ХНУ ім. В.Н.Каразіна, с.311-318.

¹⁴ Кремень, В.Г., та Лльїн, В.В., 2005. *Філософія*: мислителі, ідеї, концепції: підручник. Київ: Книга.

¹⁵ Савчин, М.В., 2015. Проблема особистості у постмодерністській психології. *Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика*: монографія. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, с. 115.

Синергетична методологія є теоретико-методологічною основою, з урахуванням якої розробляється нова концепція освітньої діяльності: цілі, завдання, зміст, форми, методи освіти, управління процесом професійної підготовки, сфера професійної педагогічної діяльності; взаємодія викладача і студента набувають іншого виміру в системі синергетичних світоглядно-методологічних координат.

Аналізуючи розвиток освіти як синергетичної системи, учені визначають такі її компоненти: відкритість і творчий характер навчання; інтеграція різних способів володіння людиною світом мистецтва, філософії, міфології, науки, релігії тощо; включення у процес освіти сучасних природничо-наукових уявлень, зокрема синергетичних, про відкритість світу, цілісність і взаємозв'язок людини, природи й суспільства; когерентність і нелінійність розвитку; хаос і випадковість як конструктивні начала; вільне користування різними інформаційними системами; особистісна спрямованість процесу освіти; зміна ролі педагога: спільна взаємодія із суб'єктом навчання у нових ситуаціях у змінюваному, незворотному світі¹⁶.

Для розуміння сутності феномена самоорганізації, обґрунтування механізмів його формування у майбутніх викладачів вищої школи та розроблення організаційно-педагогічних основ їх підготовки до самоорганізації у професійній діяльності важливими є фундаментальні філософські ідеї, які ґрунтуються на розумінні матерії не лише на абстрактно загальному рівні її розвитку (рух від простого до складного), але й на розкритті сутності положень теорії відображення, відхилення, симетрії та асиметрії процесів, внутрішніх механізмів самоорганізації, механізмів активності та саморозвитку матерії; знання про загальні закони і механізми систем, які самоорганізуються.

Філософське підґрунтя проблеми дослідження ставновить *конструктивізм*, ідеї якого знайшли відображення в таких напрямках, як індивідуалізація, конструювання індивідуальної траєкторії навчання, самоосвіта. Відповідно до цього напрямку пізнавальна активність є діяльністю суб'єкта, спрямованою на побудову моделі світу, а не лише її відображення. У межах визначеної

¹⁶ Кремень, В.Г., ред. 2014. *Синергетика і освіта* : монографія. Київ: Ін-т обдаров. дитини, с. 81-82.

теорії процес конструювання знань не може відбуватися поза соціальним і культурним контекстом, тому середовище ЗВО розглядається і як освітньо-професійне, і як соціально-культурне, у якому підвищується ціннісна роль викладача й надається перевага застосуванню активних форм взаємодії з суб'єктами навчання. Конструктивістський підхід, як зазначає Н. Лавриченко, спрямовує педагогічне дослідження на розгляд “тексту” – змісту, форм та методів навчання, і “контексту” – умов, обставин, людських і матеріальних ресурсів, які впливають на “текст”¹⁷. Для нашого дослідження положення конструктивізму суголосні з контекстною підготовкою майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності, де ЗВО як середовище навчання магістрантів є проєкцією контексту їх майбутньої професійної діяльності.

Метатеорією нашого дослідження є *прагматизм* – філософський напрям, у якому практика (досвід) є основним методологічним принципом, а практична ефективність різних учень і теорій приймається як критерій їх істинності.

Основоположні ідеї теорії прагматизму висловив Дж. Дьюї: знання мають сприяти пристосуванню людини до навколишнього середовища і бути практично спрямованими; важливим є не кількісні характеристики набутих знань, а вміння використовувати їх у певній ситуації; навчання повинне відбуватися через досвід; має забезпечуватися максимальне використання можливостей сьогодення; важливо підпорядкувати зміст навчання розв’язанню практичних проблем, що відповідають нахилам і підготовці суб'єкта навчання; “розв’язання проблем потребує поєднання розумової й фізичної праці, що має розвивальну і суспільну цінність”¹⁸.

Універсальним інструментом для вивчення будь-яких проблем пізнання і практики є діалектична логіка пізнання природи, суспільства, мислення. Діалектичний підхід дає змогу обґрунтувати причинно-наслідкові зв’язки, процеси диференціації та інтеграції, постійну суперечність між сутністю та явищем, змістом і формою, встановити об’єктивність в оцінюванні дійсності. Таким чином, фундаментальними принципами вивчення об’єктивної дійсності та свідомості є принципи діалектики, взаємозв’язку, цілісності, системності, детермінізму,

¹⁷ Лавриченко, Н.М., та Вінніченко, М.Д., 2018. *Методологія наукових досліджень: педагогіка*. Суми, с. 15-16.

¹⁸ Огієнко, О., 2011. Тенденції розвитку проєктної технології у зарубіж. педагогіці ХХ ст. *Порівняльна професійна педагогіка*, № 1, с. 34.

об'єктивності, єдності історичного і логічного; філософські положення теорії наукового пізнання про активну роль особистості в перетворенні дійсності; наукові засади філософії про сутність самоорганізації, нелінійності процесів самоорганізації; філософські, соціологічні та психологічні основи теорії діяльності.

Таким чином, у дослідженні проблеми підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації в професійній діяльності важливими є: положення про всезагальний зв'язок, взаємозумовленість, розвиток і цілісність реального світу; діалектико-матеріалістичне учення про соціальну сутність людини, її соціальну детермінованість, цілісність і творчу самореалізацію в діяльності, спілкуванні й пізнанні; діалектичний метод пізнання особистості як суб'єкта ціннісного освоєння реального світу і розвитку в умовах конкретно-історичної дійсності (гуманістичні положення філософсько-педагогічної антропології); розуміння провідної ролі освіти (виховання та навчання) в системі суспільних відносин; розгляд особистості як цілісної відкритої системи, яка самоорганізовується, прогресивно і закономірно ускладнюється (філософія синергетики); принцип єдності теорії й практики (ідеї прагматизму); ідеї культурно-соціального розвитку особистості (ідеї конструктивізму).

Виокремлені філософські концепції формування й аналізу наукового знання мають прояв у всій площині наукового пізнання через загальнонаукову і конкретно-наукову методологію.

Другий рівень методології – *загальнонаукова основа дослідження*, яка “визначає принципи, методи і форми знання, що функціонують у багатьох науках, які відповідають їх предмету й об'єкту дослідження”¹⁹, представлено *системним, синергетичним, діяльнісним та міждисциплінарним* підходами, з позиції яких можливо розглянути проблемність і концептуальне наповнення системи контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності.

Відповідно до тлумачного словника В. Бусела, підхід – це сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення

¹⁹Конверський, А.Є., ред., 2010. *Основи методології та організації наукових досліджень*: навч. посіб. Київ: Центр учб. літер., с. 24.

до кого-, чого-небудь²⁰. На думку Н. Щуркової, педагогічні підходи не тільки не виключають один одного, але й не реалізуються один без одного. Розуміння самих підходів відкриває педагогові широкий спектр педагогічних можливостей, виховних впливів і одночасно спрямовує його діяльність у певне русло²¹.

У межах кожного підходу визначимо мету, завдання та принципи розгляду досліджуваної проблеми, однак спочатку виокремимо основоположні *загальнонаукові принципи* наукового дослідження.

Застосування принципу *об'єктивності* проявляється в урахуванні факторів, умов самоорганізації викладача вищої школи у професійній діяльності, адекватності дослідницьких підходів і засобів, які дозволяють отримати достовірні знання про об'єкт дослідження, в дослідженні усіх сторін і властивостей досліджуваного об'єкта, в з'ясуванні у процесі пізнання суперечностей єдності об'єктивного і суб'єктивного, усвідомленні відносності знань про об'єкт, оскільки усі знання мають об'єкт-суб'єктний характер. Принцип об'єктивності вимагає доказовості, обґрунтованості позицій, логіки дослідження і його висновків.

Принцип *усебічності* забезпечує розгляд процесу професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності як складного динамічного процесу, пов'язаного з різними факторами на рівнях – національному, інституційному, особистісному; сприяє вивченню процесу самоорганізації як діяльнісно-особистісної характеристики; забезпечує встановлення взаємозв'язків досліджуваного явища, урахування чинників впливу (міждисциплінарного характеру процесу самоорганізації, особливостей його застосування у професійній діяльності викладача вищої школи, особливостей контексту освітньо-професійного середовища та ін.) з допомогою різних методів.

Принцип *сутнісного аналізу* пов'язаний із співвіднесенням у досліджуваному об'єкті загального, особливого й одиничного, проникненням у їх внутрішню структуру, розкриттям законів їх існування та функціонування, умов і факторів їх розвитку, можливостей їх цілеспрямованого змінювання²². Відповідно до цього

²⁰ Бусел, В.Т., ред., 2001. *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ: Ірпінь: ВТФ „Перун”, с. 785.

²¹ Щуркова, Н.Е., 1986. *Вы стали классным руководителем*. Москва : Педагогика, 112 с.

²² Загвязинский, В., Атаханов Р., 2005. *Методология и методы психолого-педагогического исследов.*: учеб. пособ. 2-е изд. Москва, с. 41.

принципу в дослідженні як загальне розглядається професійна підготовка майбутніх викладачів вищої школи, як особливе – моделювання змісту контекстної підготовки майбутнього викладача до самоорганізації у професійній діяльності, як одиничне – процес формування компетентності самоорганізації у майбутніх викладачів вищої школи; здійснюється розкриття сутнісних ознак і структури самоорганізації у професійній діяльності, компетентності самоорганізації як її діагностованого конструкта, умов і методичних основ такої підготовки.

Системний підхід є одним із головних напрямів методології спеціального наукового пізнання, мета і завдання якого полягають у дослідженнях об'єктів як складних систем. Під *системним підходом* у науці розуміють методологічний напрям, скерований на розробку методів дослідження та конструювання складноорганізованих об'єктів систем різних типів і класів. Завдання системного підходу полягають у: 1) розробці засобів уявлення досліджуваних об'єктів, що конструюються як системи; 2) побудові узагальнених моделей системи, моделей різних класів і специфічних властивостей систем; 3) дослідженні структури теорій систем і різних системних концепцій і розробок²³.

Системний підхід забезпечує комплексне вивчення об'єкта як єдиного цілого з позиції взаємозв'язку всіх його елементів, вивчення кожного елемента системи у загальному процесі функціонування і розвитку, вплив загальносистемних якостей на кожний елемент системи²⁴; він орієнтує до дослідження з метою розкриття цілісності об'єкта, встановлення численних типів зв'язків у ньому і зведення їх до єдиної теоретичної моделі²⁵. Отже, відповідно до системного підходу, контекстна підготовка майбутніх викладачів вищої школи розглядається як сукупність взаємозв'язаних елементів, що має ціль, ресурси, зв'язок із зовнішнім середовищем, зворотний зв'язок; при цьому кожен елемент системи розглядається як велика і складна система, й водночас, як елемент більш загальної системи.

У своєму дослідженні ми виходимо з тлумачення системи як сукупності елементів, які перебувають у взаємозв'язку один з одним і створюють визначену

²³ Фролов, И.Т., 1986. *Философский словарь*, 5-е изд. Москва: Политиздат, с. 429.

²⁴ Загвязинский, В.И., и Закирова, А.Ф., 2008. *Педагогический словарь*: учеб. пособ. Москва: Академия, с. 52.

²⁵ Чернілевський, Д.В., ред., 2010. *Методологія наукової діяльності*: навч. посібн., 2-ге вид., доповн. Вінниця: Вид-во АМСКП, с. 473.

цілісність і єдність, важливими ознаками якої є структура, зміст, організована сукупність взаємозв'язків між її елементами, завершеність, результативність, якісна визначеність.

Системними об'єктами у нашому дослідженні, які потребують вивчення та експериментальної перевірки, є: професійна підготовка майбутніх викладачів вищої школи як система, яка складається із взаємозв'язаних компонентів (цілі підготовки, зміст освіти, управління освітнім процесом, технологічне і методичне забезпечення процесу підготовки та ін.); контекстна підготовка як системне явище і процес, що окреслює специфіку мети, завдань, форм, методів та засобів дослідницької діяльності; модель і методична система як системні об'єкти для моделювання та експериментальної перевірки ефективності упровадження; досліджувані конструкти, зокрема самоорганізація майбутнього викладача вищої школи у професійній діяльності, компетентність самоорганізації, що мають множину взаємопов'язаних елементів, компонентів, підсистем, конкретні функції, цілі, структуру. Системний підхід дозволяє визначити структурні елементи названих систем, їх взаємозв'язки та ієрархію, встановити їх супідрядність, цілісність розвитку та динаміку систем, сутність та особливості, умови ефективного функціонування.

Контекстну підготовку майбутнього викладача вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності розглядаємо як саморегульовану систему, яка здатна неперервно перебудовуватися й динамічно змінюватися в конкретних соціально-економічних умовах, відображати суспільні запити й перспективи розвитку спеціальності. За оцінкою О. Семеног, особливість процесу педагогічної підготовки визначається тим, що її “активним суб'єктом є студент, якому надається можливість вільного самовизначення щодо вибору рівня і профілю навчання, змісту й умов професійної діяльності”²⁶.

Основними принципами реалізації цього підходу є: цілісність, ієрархічність будови, структурованість, множинність, системність, керованість, адаптивність,

²⁶ Семеног, О. М., 2005. *Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури*: монографія. Суми, с. 27.

взаємозв'язок зовнішніх і внутрішніх факторів функціонування системи, відповідність цілей результату та ін.

Оскільки педагогічна система не є статичною, а постійно оновлюється, змінюється, важливим є урахування у процесі розв'язання досліджуваної проблеми таких її характеристик, як упорядкованість/хаотичність, стабільність/дезорганізованість, організація/самоорганізація. Тому в контексті досліджуваної проблеми, на наш погляд, оптимальною науковою методологією, яка дозволяє розробити засоби і способи контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності, є *синергетика*. Саме синергетика розкриває загальні механізми і закономірності самоорганізації й організації у професійній діяльності, вагомість їх сформованості у викладачів вищої школи в умовах динамічно змінюваного суспільного середовища.

Професійну діяльність викладача вищої школи можна розглядати як складну, динамічну систему, застосування до розгляду якої методологічних принципів і положень синергетики дає змогу розглянути способи її організації та подолання нестабільних, дезорганізуючих, непередбачуваних змін шляхом внутрішньої самозміни, адаптації, пристосування суб'єктів діяльності.

Синергетичний підхід – це “методологічна орієнтація в пізнавальній і практичній діяльності, котра передбачає застосування сукупності ідей, понять, методів у дослідженні й управлінні відкритими нелінійними самодостатніми системами”²⁷. Будучи універсальним пізнавальним підходом, синергетична освіта, як вважають науковці (О. Вознюк²⁸, О. Дубасенюк²⁹, В. Ільїн³⁰ та ін.), аналізує процеси самоорганізаційної упорядкованості в інфосоціумі, виявляє визначальні принципи структурування освіти. З позицій синергетики, внутрішнім джерелом самоорганізації є взаємодія таких протилежних тенденцій, як “стійкість (стабільність)” і “нестійкість (нестабільність)”, “порядок” і “хаос”, “лінійність” і “нелінійність”, “дезорганізація” й “організація”, “необхідність” і “випадковість”.

²⁷ Кремень, В. Г., 2015. Синергетична модель розвитку освіти. *Проблеми освіти*: зб. наук. праць. Вінниця-Київ, вип. 82, с.11.

²⁸ Вознюк, О.В., 2012. *Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика*: монографія. Житомир: Вид. ЖДУ імені Івана Франка, с.87-91.

²⁹ Дубасенюк, О. А., 2015. *Професійно-педагогічна освіта: методологія, теорія, практика*: монографія. Житомир: ЖДУ, Т.1, с. 173.

³⁰ Ільїн, В.В., 2014. Трансформація смислових кодів культури і знання в нелінійності соціального буття. В: В.Г.Кремень, ред. *Синергетика і освіта*: монографія. Київ: Ін-т обдаров. дитини, с. 64-65.

У роботі застосовуємо ідеї синергетики для дослідження системи професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності, розроблення системи змісту освіти, процесу формування у магістрантів компетентності самоорганізації у професійній діяльності, які ми розглядаємо як процеси із нелінійним розвитком, прогнозування, створення, перебіг яких пов'язується “із урахуванням актуальності змін і чутливих до них (біфуркаційних) точок прикладання організаційно-педагогічних зусиль”³¹.

Основним фактором розвитку в системах, які самоорганізуються, є внутрішній фактор, тобто самоорганізацію неможливо системі нав'язати ззовні, однак незначні зовнішні впливи спроможні викликати процес сутнісних самозмін. Самоорганізація майбутнього викладача вищої школи проявляється в активній взаємодії та взаємообміні інформацією з навколишнім середовищем, у свідомому включенні його в цей процес, унаслідок чого формується здатність особистості досягати ефективності практичної діяльності в умовах змінюваного середовища.

Ураховуючи вимоги щодо виникнення феномена самоорганізації системи, її прогресивного розвитку (відкритість системи, тобто її здатність здійснювати обмін енергією та інформацією з навколишнім середовищем; погодженість компонентів системи між собою; динамічність системи; достатня віддаленість системи від точки рівноваги (М. Нікітенков, Н. Нікітенкова³²; О. Вознюк, І. Грабар, Є. Ходаківський³³) і зважаючи на обґрунтовані позиції Н. Батечко щодо магістратури як синергетичної системи підготовки педагогічних фахівців³⁴, можемо визначити властивості системи контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи у магістратурі як синергетичного конструкта:

– *відкритість* системи підготовки, оскільки в ній “постійно відбувається обмін інформацією між викладачем і магістрантами, з'являються нові ідеї, методи і засоби навчання, оновлення змісту навчання” відносно суспільних запитів і потреб магістранта;

³¹ Лавриченко, Н.М., та Вінніченко, М.Д., 2018. *Методологія наукових досліджень: педагогіка*. Суми, с. 16.

³² Нікітенков, Н.Н., и Нікітенкова, Н.А., 2009. *Синергетика для инженеров: учеб. пособ.* Томск: Изд-во Томск. ун-та, с. 22-23.

³³ Грабар, І. Г., Ходаківський, Є. І., Вознюк, О. В., та ін., 2003. *Синергетика економічних систем: навч. посіб.* Житомир, с. 40.

³⁴ Батечко, Н.Г., 2014. Підготовка преподавателей высшей школы в условиях магистратуры. *Вестник высшей школы*, № 1, с. 70-74.

– *кооперативність процесів* взаємодії суб’єктів навчання: обмін інформацією та поява нової якості підготовки відбуваються за погодженості їх взаємодії, наявності зворотного зв’язку;

– *динамічність системи* – нелінійність процесу і результату підготовки, що забезпечується зміною змісту підготовки майбутніх фахівців відповідно до зміни вимог системи освіти, запитів роботодавців, потреб здобувачів освіти;

– *нерівноважність* системи професійної підготовки, яка виникає унаслідок зростання інформаційного простору, що спонукає її проходження через особливі стани нестійкості – біфуркації. Нерівноважність системи сприяє переходу викладача до застосування контекстних форм організації навчального процесу, які вимагають нестандартного сценарію, творчої взаємодії обох суб’єктів навчання: ділових ігор, ігрового проєктування та моделювання в межах квазіпрофесійної та навчально-професійної діяльності. У такий спосіб, як зазначає Н. Батечко, зорієнтована на загальну творчість “нова якість взаємодії студентів із викладачем забезпечує сприятливий прояв внутрішніх джерел саморозвитку та самоорганізації у студентській аудиторії”³⁵.

Варто зазначити, що процеси самоорганізації в системі професійної підготовки магістрів відбуваються як рефлексорне реагування на соціальні запити суспільства та якісна зміна процесу підготовки у вигляді нових освітньо-професійних програм, наповнення їх змісту відповідно до потреб ринку праці. До того ж цей стан не є сталим: існування суперечностей, пов’язаних із змінами в суспільному розвитку і новими викликами (біфуркації), зумовлює нові рівні організації системи професійної підготовки фахівців у магістратурі, зорієнтовані на досягнення сучасних освітніх стандартів, спонукає до появи інноваційних форм освітнього процесу чи прояву ситуацій неординарного мислення магістрантів.

За синергетичним підходом, кожен індивід є складною системою, здатною будувати себе, структурувати та програмувати; при цьому варто правильно ініціювати бажані тенденції її розвитку. Тому важливим фактором адаптації майбутнього викладача вищої школи в умовах активних соціальних змін є значуща

³⁵ Батечко, Н.Г., 2014. Подготовка преподавателей высшей школы в условиях магистратуры. *Вестник высшей школы*, № 1, с. 74.

внутрішня мотивація щодо власної активної самоорганізації, яка сприятиме його особистісному саморозвитку та самореалізації у професійній діяльності.

Синергетичний підхід у підготовці майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності виявляється у розумінні особливостей систем (такими є і викладач, і професійна діяльність), які саморозвиваються, саморегулюються. Для цих систем властива своя організація, до їх змісту включаються підсистеми, елементи яких перебувають у стохастичних взаємодіях, а також інформаційно-управляючий блок, інформація від якого передається підсистемам і у зворотному порядку, що забезпечує функціонування системи як цілого³⁶. Синергетичний підхід, як і системний, передбачає встановлення усіх наявних взаємодій і взаємозв'язків у системах. Тобто названі підходи передбачають розуміння того, що специфіка системи як складного об'єкта ґрунтується на характері зв'язків і відношень між певними елементами, а не вичерпується особливостями цих елементів.

Загальнонауковим підґрунтям дослідження проблеми контекстної підготовки майбутнього викладача вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності є універсальні синергетичні принципи: відкритість до впливу, нелінійність розвитку; активності взаємодії здобувачів освіти і викладачів з освітнім середовищем; ізоморфізму структури особистості й структури цілісного освітнього процесу; фрактальності людини (структури особистості), змісту навчання, структури діяльності; циклічності самоорганізаційної освітньої діяльності здобувачів освіти; фундаменталізації побудови змісту освіти; варіативності цілей, змісту процесу освіти; рефлексивності.

Особливе місце в дослідженні проблем підготовки майбутнього фахівця до самоорганізації у професійній діяльності відіграє **діяльнісний підхід**, який визначає провідну роль діяльності в процесі формування особистості.

Діяльнісний підхід (І. Бех³⁷, Л. Виготський³⁸, В. Давидов³⁹, О. Леонтьєв⁴⁰, С. Рубінштейн⁴¹ та ін.) ґрунтується на положенні, що усі психічні процеси

³⁶ Кремень, В. Г., ред., 2014. *Синергетика і освіта* : монографія. Київ: Ін-т обдаров. дитини, с. 21.

³⁷ Бех, І. Д., 2012. *Компетентнісний підхід як освітня стратегія*, [online]. Режим доступу: <https://scholar.google.com/scholar?biw=1137&bih=554&um=1&ie=UTF-8&lr&cites=4317400976106411329>

³⁸ Виготський, Л.С., 1991. *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика.

особистості опосередковуються діяльністю. При цьому діяльність розуміється як свідома активність людини, що виявляється в процесі її взаємодії з навколишнім середовищем, і ця взаємодія полягає в розв'язанні життєво важливих завдань, які обумовлюють існування і розвиток людини. Будь-яка дія суб'єкта діяльності є формою прояву його активності, будь-яка діяльність викликана певними спонуканими і спрямована на досягнення певних результатів. Діяльність із самоорганізації є формою прояву активності магістранта як суб'єкта діяльності й формується як психологічне новоутворення особистості в межах спеціально організованої діяльності.

Діяльність виражає рівень активності особистості майбутнього викладача вищої школи, його здатність взаємодіяти з довколишнім світом. Такий підхід передбачає розгляд проблем підготовки магістрантів до самоорганізації у професійній діяльності через особливості діяльності (мету, засоби, результат тощо), яка є цілеспрямованою і в якій майбутній фахівець реалізує свої потреби. Взаємодіючи із середовищем, особистість ставить перед собою мету, планує й обирає способи її здійснення, проявляє фізичну і розумову активність для її досягнення. Як зазначає В. Рибалка, трудова діяльність людини повинна мати оптимальну соціальну організацію, зовнішнє управління і самоуправління⁴².

Здобувач вищої освіти за діяльнісного підходу є суб'єктом професійної діяльності, який формується у взаємодії з іншими та в активній навчальній/навчально-професійній діяльності. Як особливий соціальний інститут, професія зобов'язує викладача до виконання конкретних професійних і соціальних функцій, визначає нормативи його поведінки у професійній діяльності. Професія викладача як фактор його життєвого благополуччя та успіху залежить від гармонійного поєднання функціонально-інструментальних, соціальних і соціально-особистісних аспектів.

³⁹ Давыдов, В.В., 1990. О месте категории деятельности в современной теоретической психологии. *Деятельность: теории, методология, проблемы*. Москва : Политиздат, с. 143-156.

⁴⁰ Леонтьев, А. Н., 1977. *Деятельность. Сознание. Личность*. 2-е изд. Москва: Изд-во "Политические материалы".

⁴¹ Рубинштейн, С. Л., 2000. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Изд-во "Питер".

⁴² Рибалка, В. В., 2014. *Психологія та педагогіка праці особистості : від обдарованості дитини до майстерності дорослого* : посібник. Київ : Ін-т обдарованої дитини, с. 23.

Серед методологічних підходів до дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців діяльнісний підхід виокремлюють як практико-орієнтовану тактику. Тому в межах діяльнісного підходу в процесі фахової підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності мають бути засвоєні й практично апробовані система способів і прийомів самоорганізації у процесі здійснення педагогічної діяльності, уміння і навички самоорганізації у професійній педагогічній діяльності, педагогічно-професійні методи роботи, які забезпечують ефективну самоорганізацію у професійній діяльності та успішне становлення майбутнього професіонала.

У контекстній підготовці майбутніх викладачів діяльнісний підхід відображає зміну загальної парадигми освіти, що знаходить вияв у переході: 1) від ізольованого вивчення системи наукових понять, що становлять зміст навчального предмета, до включення змісту навчання у контекст розв'язання життєво важливих завдань професійної діяльності (контекстне навчання); 2) від індивідуальної форми засвоєння знань до спільної проєктної діяльності; 3) від пасивного споживача знань до активного суб'єкта освітньої діяльності, який відкриває та опановує нові види діяльності (навчально-дослідну, пошуково-проєктну, творчу тощо)⁴³. Діяльнісний підхід у контекстній підготовці викладача вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності ґрунтується на використанні знань, засвоєних у різних освітніх сферах та у процесі вивчення інших дисциплін, використанні набутого досвіду практичної діяльності та зорієнтований на розвиток здатності майбутнього фахівця до цілевстановлення, прогнозування дій, моделювання і конструювання професійної активності, оцінки та рефлексії процесу і результату діяльності.

Основою цього підходу є реалізація діяльнісного характеру змісту професійної підготовки, який здійснюється через контекстно-професійні форми та методи діяльності, при цьому магістрант є активним суб'єктом такої діяльності, засвоюючи знання і вміння самоорганізації у навчальній, імітаційно-моделюючій, навчально-професійній діяльності, у процесі практик. Відбір освітнього матеріалу

⁴³ Кремень, В.Г., ред., 2014. *Освіта дорослих: енциклопедичний словник*. Київ: Основа, с. 102.

має відповідати критерію повноти і системності видів діяльності, необхідних для формування компетентності самоорганізації.

Формувати компетентність самоорганізації можливо, забезпечуючи практико-орієнтований зміст навчання і студентоорієнтованість процесу, стимулюючи діяльнісну активність магістрантів, включаючи їх у процесі професійної підготовки в ЗВО у професійно орієнтовані ситуації самоорганізації, пов'язані із контекстом майбутньої педагогічної праці, залучаючи до пошуку шляхів вирішення змодельованих професійно орієнтованих ситуацій, які виникають у навчальній/ навчально-професійній діяльності, у процесі практик, під час самостійної діяльності з підготовки та реалізації педагогічних проєктів.

Реалізація діяльнісного підходу в дослідженні передбачає врахування таких принципів: комплексності, цілеспрямованості, безперервності, перспективності, активності й творчої самореалізації суб'єктів освітньої діяльності, єдності свідомості й діяльності, єдності навчання і самонавчання, результативності. Реалізація основних ідей і принципів діяльнісного підходу передбачає включення магістрантів у професійно орієнтовані ситуації самоорганізації, пов'язані із викладанням, методичною, організаційною, науково-дослідницькою діяльністю, організацією позааудиторної діяльності магістрантів та ін.

Застосування *міждисциплінарного підходу* в дослідницькій роботі обумовлене предметом дослідження, об'єктивними чинниками суспільно-економічного розвитку, особливостями процесу контекстної підготовки фахівців до педагогічної діяльності. Багатовекторність педагогічної праці, зміни у виробництві, технологіях праці, поява інновацій, які впливають на характер педагогічної праці, форми, масштаби зайнятості, мотивацію працівників, систему професійних відносин, спонукають викладача вищої школи до застосування інтегративного мислення, використання різнопланових наукових знань (педагогічних, психологічних, економічних та ін.) для створення інноваційних освітніх програм у професійній діяльності, розроблення проєктів, прийняття рішень із глибоким науковим осмисленням.

Способи реалізації та наукові положення міждисциплінарного підходу до підготовки фахівців висвітлено у дослідженнях Н. Башавець⁴⁴, Т. Коваль⁴⁵, І. Коновальчук⁴⁶, С. Сисоєвої⁴⁷ та ін.

Використання міждисциплінарного підходу в контекстній підготовці майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності ґрунтується на застосуванні таких положень:

- розширення уявлень щодо розгляду явища самоорганізації у різних науках, міждисциплінарний аналіз змістового наповнення досліджуваного кола понять: “самоорганізація”, “організація”, “компетентність самоорганізації”; використання психолого-педагогічних знань в осмисленні внутрішніх механізмів функціонування досліджуваних понять, у визначенні їх структурних компонентів;
- використання потенціалу наукового знання різних навчальних дисциплін для вирішення завдань контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності, а також з метою створення професійно орієнтованих ситуацій самоорганізації;
- інтеграція навчальних дисциплін освітньої програми підготовки майбутніх викладачів вищої школи в реалізації завдань формування у майбутніх фахівців загальних і професійних компетентностей, у тому числі компетентності самоорганізації у професійній діяльності;
- діалог науково-педагогічних працівників щодо науково-методичного інструментарію підготовки, об’єднання зусиль у розв’язанні практичних завдань підготовки;
- взаємодія і взаємозв’язок навчальних дисциплін загального та професійного спрямування, теорії, практики, наукового дослідження;
- урахування у процесі підготовки набутих компетентностей на попередніх рівнях освіти, у неформальній та інформальній освіті.

⁴⁴ Башавець, Н. А. 2012. *Теоретико-методичні засади формування культури здоров’язбереження як світоглядної орієнтації студентів вищих економічних навчальних закладів*. Доктор наук. Одеса: Південноукр. націон. пед. ун-т імені К.Д.Ушинського.

⁴⁵ Коваль, Т., 2016. Міждисциплінарний контекст педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога в умовах стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Серія: педагогічні науки*, № 3-4, с. 39-43.

⁴⁶ Коновальчук, І. І., 2013. Міждисциплінарний підхід у дослідженні проблем педагогічної інноватики. В: Zofii Szaroy, Franciczka Szloska, red. *Interdyscyplinarnosc pedagogiki i jej subdyscypliny: V польсько-україн. форум*. Краків, с. 261-269.

⁴⁷ Сисоєва, С. О., 2014. *Методологія міждисциплінарних досліджень у сфері освіти*: роб. навч. програма. Київ.

Реалізація міждисциплінарного підходу в дослідженні передбачає урахування принципів: міждисциплінарної інтеграції, міждисциплінарного аналізу, конструктивного синтезу теоретичних досліджень у вивченні процесу самоорганізації; інтеграції теорії та практики, освітньої й дослідницької складових підготовки майбутніх фахівців. Використання основних ідей і принципів міждисциплінарного підходу виявляється у процесі розроблення освітньо-професійної програми підготовки майбутніх викладачів вищої школи; у формуванні змісту підготовки; відборі змісту навчального матеріалу, форм, методів викладання; передбачає урахування зв'язків і взаємозалежностей між змістом різних дисциплін, що відображається в структурно-логічних схемах підготовки (послідовність вивчення, наступність змісту навчальних модулів, ін.).

З-поміж **конкретно-наукових підходів** (третій рівень методології) для розв'язання мети дослідження використовуємо *суб'єктний та компетентнісний* підходи. Крім того, **на рівні методики дослідження та практичної діяльності** ми вважаємо доцільним застосування *контекстного і рефлексивного-ресурсного* підходів. Процес виокремлення і надання змістової характеристики названих підходів є умовним, оскільки вони певною мірою повторюють і взаємодоповнюють один одного.

Беззаперечно, що людина не пасивний об'єкт, а **суб'єкт**, здатний певною мірою контролювати зовнішнє середовище й активно створювати внутрішнє соціальне середовище спільно з іншими суб'єктами. Діяльність, як філософська категорія, означає спосіб існування людини і суспільства й передбачає активне ставлення людини до світу, спрямоване на його пізнання і цілеспрямоване перетворення. Тому самоорганізацію ми розглядаємо у зв'язку із *суб'єктним фактором* – участю майбутнього викладача у цьому процесі. Будучи суб'єктом діяльності (навчальної/ навчально-професійної), магістрант проявляє свою внутрішню сутність, свої особистісні якості в освітньо-професійному середовищі ЗВО. Самоорганізація майбутнього викладача як суб'єкта діяльності відбувається в площинах самоорганізації власної особистості й процесу діяльності.

Питання обґрунтування змісту і методичної системи **суб'єктного підходу** в

підготовці фахівців педагогічної сфери розглядають А. Боднар⁴⁸, О. Дубасенюк⁴⁹, Ю. Журат⁵⁰, В. Сластьонін⁵¹ та ін. Проблема людини як суб'єкта власної діяльності, здатного цілеспрямовано перетворювати об'єктивну дійсність і здійснювати власний саморозвиток, заявлена у філософській літературі (К. Абульханова⁵², А. Брушлинський⁵³, В. Шинкарук⁵⁴). У широкому контексті суб'єкт є творцем власного життя, здатним активно змінювати його, критично ставитися до самого себе. У понятті „суб'єкт” підкреслюється, насамперед, активна, діяльнісна сутність людини. Постійна зміна соціальної дійсності вимагає від майбутніх фахівців максимальної активізації індивідуально-творчого потенціалу, розкриття і розвитку саме суб'єктних якостей⁵⁵.

Суб'єктний підхід у контекстній підготовці потребує формування у майбутнього фахівця усвідомлення себе як суб'єкта навчальної/навчально-професійної діяльності, уміння визначати “Я-особисте”, “Я-професійне”, здатності проявляти активність, здійснювати самокерівництво, саморегуляцію відповідно до поставлених завдань, виявляти рефлексивність, самостійність, самодіяльність.

К. Абульханова, розкриваючи сутність суб'єктного підходу, визначає такі основні характеристики, якими володіє особистість як суб'єкт: здатність інтегрувати та оптимально організовувати життєві етапи, співвідносячи їх із поставленими цілями, життєвими задачами; здатність виробляти власні способи розв'язання постійно виникаючих суперечностей, структурувати життєві суперечності в форми життєвих задач і проблем; здатність цілеспрямовано й оптимально використовувати свої психічні, особистісні, професійні та інші можливості й досвід як способи вирішення життєвих завдань і проблем як мета-особистісна якість; спрямованість особистості як індивідуальності на

⁴⁸ Боднар, А.Я., та Журат, Ю.В., 2013. Психолого-педагогічний аналіз проблеми суб'єкта та суб'єктності в процесі становлення професійної суб'єктності майбутнього вчителя. *Наукові записки*. Том 149. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота, с. 37-43.

⁴⁹ Дубасенюк, О.А., та Вознюк, О.В., 2011. Сучасні наукові підходи як методологічні засади компетентнісного підходу в освіті. *Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід*: монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 11-18.

⁵⁰ Журат, Ю.В., 2012. *Педагогічні умови формування професійної суб'єктності у майбутніх вчителів початкових класів*: автореф. кандидата пед. наук. Київ: Національний авіаційний університет.

⁵¹ Сластенин, В.А., 2006. Субъектно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании. *Сибирский педагогический журнал*, (5), с. 17-30.

⁵² Абульханова, К.А., 2005. Принцип субъекта в отечеств.. психологии. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, № 2 (4), с. 3-21.

⁵³ Рябкина, З.И., Фоменко, Г.Ю., и Ожигова, Л.Н., 2013. Развитие идей А.В.Брушлинского в контексте субъектно-бытийного подхода. *Человек. Сообщество. Управление*, №4, с. 106-122.

⁵⁴ Шинкарук, В. ред., 2002. *Філософський енциклопедичний словник*. Київ: Абрис, 744 с.

⁵⁵ Вітвицька, С.С., 2011. *Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти*. Доктор наук. Житомир: Житомирський державний університет імені Івана Франка, с. 113.

самовдосконалення, примноження життєвих здібностей як перехід на якісно новий рівень розвитку; удосконалення особистості, пов'язане із досягненням істинності життя, яке полягає в побудові стратегії свого життя шляхом визначення значущих життєвих принципів і способів їх реалізації (побудова Я-концепції)⁵⁶.

У контексті досліджуваної проблеми доцільно також назвати визначені К. Абульхановою характеристики особистості як суб'єкта діяльності (суб'єктно-діяльнісний підхід): суб'єкт здійснює самоорганізацію своїх психічних і особистісних можливостей, здібностей у процесі діяльності; узгоджує, координує “час-простір”, у якому його внутрішня (особистісна) активність включається в об'єктивну організацію діяльності, яка відповідає зовнішнім і внутрішнім умовам; об'єктивно перетворює (в праці, у професії) зовнішньо задані умови і вимоги діяльності для отримання соціально успішного і суб'єктивно оптимального результату; визначає “час-простір”, які досягаються його можливостями, міру складності діяльності, за яку бере на себе відповідальність⁵⁷.

У межах підготовки магістранта як майбутнього суб'єкта професійної діяльності дослідники обґрунтовують різні підходи, як-от: *суб'єктно-продуктивний* (Г. Романова⁵⁸), який ґрунтується на розумінні суб'єктності як здатності особистості до проєктування власного професійного розвитку та створення суспільно-корисних продуктів діяльності; *суб'єктно-діяльнісний* (С. Шехавцова⁵⁹), сутність якого полягає у формуванні суб'єктного досвіду майбутніх фахівців до розв'язання професійно-педагогічних проблем в освітньому процесі та в процесі виконання функцій професійної діяльності. На думку К. Абульханової, суб'єктний підхід інтегрує суб'єктно-діяльнісний, суб'єктно-суб'єктний, суб'єктно-епістемологічний підходи, які більш конкретно розкривають різні способи і форми активності суб'єкта – діяльність, спілкування, пізнання⁶⁰.

Суб'єктний підхід у дослідженні спрямовується на формування професійної суб'єктності магістранта, спонукання його прагнення до самоусвідомлення,

⁵⁶ Абульханова, К.А., 2005. Принцип субъекта в отечеств. психологии. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, № 2 (4), с. 3-21.

⁵⁷ У тому ж джерелі, с. 7-8.

⁵⁸ Романова, Г.М., 2012. *Теорія і практика підготовки викладачів вищих економічних навчальних закладів до проєктування навчальних технологій*: автореф. доктора пед. наук. Житомир: Житомирський державний університет ім. Івана Франка, с. 16.

⁵⁹ Шехавцова, С.О., 2012. Професійно-педагогічна підготовка студентів університету в контексті суб'єктно-діялісного підходу. *Педагогіка вищої та середньої школи*, вип. 35, с. 402-409.

⁶⁰ Абульханова, К.А., 2005. Принцип субъекта в отечественной психологии. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, № 2 (4), с. 9.

самозміни, збагачення пізнавальних мотивів у процесі сприйняття цілей і змісту навчальної діяльності, прояву рефлексії та саморефлексії навчальної діяльності й власної особистості, важливі для розв'язання протиріччя між наявними у майбутніх фахівців можливостями і тими, які необхідні для успішної самоорганізації у навчальній/навчально-професійній діяльності.

У суб'єктному підході закладена система світоглядно-ціннісного забезпечення, яка методологічно спирається на принципи природовідповідності та мотиваційно-процесуального забезпечення навчального процесу. Це передбачає застосування таких принципів: визнання індивідуальності здобувача освіти, вияв поваги до його честі та гідності, застосування суб'єкт-суб'єктних стратегій педагогічної взаємодії; індивідуалізація освітнього процесу (урахування запитів майбутнього фахівця, забезпечення варіативності індивідуального вибору студентів).

Суб'єктний підхід ґрунтується на упровадженні цінностей гуманістичної філософії в процес підготовки, сприйнятті суб'єктності майбутніх викладачів вищої школи, а також цілеспрямованому забезпеченні процесу підготовки суб'єктно-спрямованими організаційно-управлінськими і психолого-педагогічними заходами. Таким чином, процес підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації в професійній діяльності потребує уточнення цілей, наповнення змісту, методики, технології, результату підготовки суб'єктним сенсом на основі цінностей професійної педагогічної діяльності, збагачення методичної системи суб'єктно-діяльнісними методиками і технологіями, забезпечення психолого-педагогічного супроводу магістрантів у процесі їх підготовки в ЗВО.

Компетентнісний підхід у дослідженні використано для обґрунтування змісту і результатів професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності та з огляду на те, що компетентність самоорганізації обрано нами як досліджуваний конструкт. Компетентнісний підхід нині є методологічною основою освітньої стратегії держави. Попри це, у низці державних документів наголошується на формуванні умінь

“самоорганізовуватися в сучасних умовах” (ЗУ “Про вищу освіту”)⁶¹, здатності розв’язувати складні задачі й проблеми у відповідній галузі професійної діяльності або у процесі навчання в умовах невизначеності умов і вимог та інновацій (Національна рамка кваліфікацій)⁶².

Суголосною таким завданням є думка Р. Гуревича, що у процесі педагогічної підготовки магістрів варто забезпечити такий рівень професійної компетентності, який би дозволив у майбутній професійній діяльності “швидко адаптуватися до інновацій у галузі інформаційних технологій і навіть бути готовими вести заняття за програмою, докорінно відмінною від тієї, за якою навчали самого педагога”⁶³.

Компетентнісний підхід покладено в основу професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи у працях Н. Батечко⁶⁴, О. Гури⁶⁵, С. Вітвицької⁶⁶, В. Кравченка⁶⁷, Л. Лебедик⁶⁸, Н. Мачинської⁶⁹ та ін. Загальною ідеєю компетентнісного підходу є компетентно орієнтована освіта, яка спрямована на комплексне засвоєння знань і способів практичної діяльності, завдяки яким людина успішно реалізує себе в різних сферах своєї життєдіяльності.

Сформованість у майбутніх викладачів вищої школи компетентності самоорганізації розглядаємо як результат їх підготовки за освітньо-професійною програмою на другому (магістерському) рівні вищої освіти за спеціальністю 011 “Освітні, педагогічні науки”. Компетентність самоорганізації визначено як одну із цільових стратегій підготовки майбутніх фахівців у магістратурі й відображено у змісті освітніх і освітньо-наукових програм підготовки фахівців, що має бути сформована у процесі вивчення комплексу навчальних дисциплін загальної й професійної підготовки, педагогічної практики і самоосвітньої діяльності.

⁶¹ Закон України “Про вищу освіту” від 01.07.2014 р., [online]. Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

⁶² Національна рамка кваліфікацій, 2019. *Офіційний вісник України*, № 49, с. 62.

⁶³ Гуревич, Р.С. *Підготовка магістрів у педагогічному ВНЗ: як її здійснювати?* [online]. Режим доступу: http://ito.vspu.net/SAIT/inst_kaf/kafedru/matem_fizuka_tex_osv/www/mater_conf/files/PDF/Pidgotovka_magistriv.pdf

⁶⁴ Батечко, Н. Г., 2016. *Теоретико-методологічні засади підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури*. Доктор наук. Національний університет біоресурсів і природокористування України.

⁶⁵ Гура, О. І., 2011. Теоретико-методологічні основи професійної самоорганізації викладача ВНЗ. *Теорія і практика сучасної психології*, вип. 2, с. 9-14.

⁶⁶ Вітвицька, С. С., 2015. *Теоретичні і методичні засади педагог. підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти* : монографія. Житомир : Полісся.

⁶⁷ Кравченко, В. М., 2017. *Теоретичні і методичні засади модернізації професійної підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури*: автореф. доктора пед. наук. Запоріжжя: Класичний приватний університет.

⁶⁸ Лебедик, Л. В., 2019. *Теоретичні засади підготовки викладачів вищої школи до проєктування дидактичних систем в умовах магістратури*: автореф. доктора пед. наук. Слов’янськ: ДВНЗ “Донбаський державний педагогічний університет”.

⁶⁹ Мачинська, Н. І., 2013. *Педагогічна освіта магістрантів вищих навч. закладів непедагогічного профілю*: моногр. Львів : ЛьвДУВС.

У дослідженні проблеми підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності компетентнісний підхід передбачає формування у магістрантів усвідомлення ціннісних прагнень, орієнтацій, мотивів, уявлень про свої соціально-професійні ролі; самоаналіз й самооцінку своїх особистісних властивостей і якостей, професійних знань, умінь і навичок; регулювання і розвиток відповідного рівня компетентності самоорганізації у професійній діяльності.

Реалізація компетентнісного підходу забезпечує трансформування цілей і змісту освіти у суб'єктивні набутки здобувачів освіти, які об'єктивно вимірюються. Тому застосування компетентнісного підходу передбачає створення умов для самоорганізації майбутнього викладача вищої школи у діяльності, формування індивідуальної стратегії педагогічної діяльності та набуття досвіду самоорганізації.

Таким чином, використання компетентнісного підходу в контексті дослідження має таку значущу основу:

- ґрунтується на законодавчих освітніх документах та освітньо-професійних програмах підготовки й акцентує увагу на результатах навчання і здатності майбутніх фахівців використовувати інструменти самоорганізації у навчальній/навчально-професійній діяльності, в професійній діяльності, у визначенні стратегії майбутньої професійної діяльності та професійного й особистісного удосконалення у контексті положень концепції ціложиттєвого навчання;

- передбачає обґрунтування сутності, структури, а також оцінку і формування у майбутніх викладачів вищої школи відповідного рівня компетентності самоорганізації у професійній діяльності;

- пов'язане із функціями діяльності майбутнього викладача вищої школи, який повинен бути здатним не лише виконувати професійні завдання, а й, володіючи сформованою компетентністю самоорганізації, вміти оперативно і якісно реалізовувати стратегії власного удосконалення, інноваційного розвитку ЗВО та реагувати на інноваційні зміни у системі вищої освіти.

Для обґрунтування *контекстного підходу* до розгляду проблеми дослідження послуговуємося науковими висновками щодо різних аспектів його реалізації в підготовці фахівців у вищій школі: загальні аспекти контекстного підходу (А. Вербицький), контекстний підхід у навчанні (Ю. Лопушанська⁷⁰), контекстний підхід у відборі змісту освіти (А. Плаксін⁷¹); ситуаційно-контекстний підхід до навчання (М. Ільязова⁷²). Сутність *контекстного підходу* (О. Антонова, О. Дубасенюк⁷³; А. Вербицький⁷⁴; Н. Дем'яненко⁷⁵, В. Желанова⁷⁶) полягає в організації навчально-виховного процесу в освітньому середовищі ЗВО в контексті розв'язання завдань майбутньої професійної діяльності за допомогою відтворення у формах і методах навчання реальних зв'язків і відносин професійної педагогічної діяльності.

За оцінкою науковців О. Дубасенюк⁷⁷, Т. Дубовицької⁷⁸, контекстний підхід у професійній підготовці є цілісною комплексною моделлю організації й функціонування освітнього процесу, орієнтованого на майбутню професійну діяльність, яка є професійним (життєвим) простором, до якого включений майбутній фахівець і частиною якого він є.

Контекстний підхід реалізує провідну ідею контекстного навчання, за якою на етапі професійної підготовки створюються умови для ефективного переходу майбутніх педагогів від навчальної до професійної діяльності, успішної інтеграції в професійне середовище завдяки спеціально спроектованим інформаційним, знаковим моделям і формам навчальної діяльності. Останні сприяють перетворенню знань з предмета навчальної діяльності на засіб регуляції професійної діяльності, трансформації пізнавальних мотивів у професійні, які

⁷⁰ Лопушанська, Ю.М., 2012. Контекстний підхід у навчанні студентів-соціологів професійній англійській мові. *Наукові праці. Педагогіка*, вип. 176, том 188, с. 98-101.

⁷¹ Плаксін, А.А., 2015. Формування дидактичної культури майбутніх викладачів ВНЗ МВС: контекстний підхід до відбору змісту освіти. *Вісник Дніпровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія "Педагогіка і психологія"*. Педагогічні науки, № 1(9).

⁷² Ільязова, М. Д., 2011. *Формирование инвариантов профессиональной компетентности студента: ситуационно-контекстный подход*: автореф. дисс. доктора пед. наук. Москва: Московский госулар. гуманитар. ун-т им. М.А.Шолохова.

⁷³ Дубасенюк, О.А., Антонова, О.Є., та Семенюк, Т.В., 2003. *Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності*: монографія. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т.

⁷⁴ Вербицький, А. А., 1991. *Активное обучение в высшей школе : контекстный подход* : метод. пособие. Москва: Высшая школа.

⁷⁵ Дем'яненко, Н. М., 2014. Контекстно-професійна підготовка майбутнього викладача вищого навчального закладу. В.: Б.А. Воронкова, М. А. Дебич, Н.М. Дем'яненко та ін. *Оптимізація циклу соціально-гуманітарних дисциплін у вищій освіті України в контексті євроінтеграції*: монографія (рукопис). Київ, с. 88-119.

⁷⁶ Желанова, В. В., 2014. *Теорія і технологія контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів* : автореф. доктора пед. наук. Луганськ: Державний заклад „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

⁷⁷ МIRONCHUK, H.M., 2016. Контексна підготовка майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності. *Вісник Житомирського університету. Педагогічні науки*, вип. 4(86), с. 91-94.

⁷⁸ Дубовицькая, Т. Д., 2004. *Развитие самоактуализирующей личности учителя: контекстный подход*: автореф. дисс. на соискание учен. степени докт. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогическая психология”. Москва, с. 15.

поступово набувають статусу особистісної цінності як вагомого стійкого смислового утворення майбутнього фахівця (А. Вербицький)⁷⁹.

За контекстного підходу відбувається трансформація одних форм навчальної діяльності в інші: зокрема, навчальна діяльність академічного типу із провідною роллю лекційних і практичних занять трансформується у квазіпрофесійну (імітаційно-моделюючу), яка реалізується в формах ділових ігор, спецкурсів, семінарів, лекторіїв, проєктної діяльності тощо, і, зрештою, в навчально-професійну діяльність, яка пов'язується з практикою магістрантів, їх науково-дослідницькою діяльністю, виконанням кваліфікаційної роботи та ін.

Важливим принципом контекстної підготовки майбутнього викладача вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності є *принцип контекстуальності*, який визначає необхідність дослідження будь-якого явища в контексті реальних умов його існування (І. Клевець⁸⁰), передбачає єдність знань і навичок та їх застосування з урахуванням соціальних, міжособистісних і предметних особливостей контексту (О. Асмолов⁸¹), потребує “підпорядкування змісту і логіки вивчення навчального матеріалу виключно інтересам майбутньої професійної діяльності, унаслідок чого навчання набуває усвідомленого, предметного, контекстного характеру, сприяючи посиленню пізнавального інтересу й пізнавальної активності студентів” (А. Вербицький⁸², О. Дубасенюк⁸³).

У дослідженні застосування принципу контекстуальності умотивовується такими позиціями: 1) у фокусі контекстуальності явище самоорганізації у професійній діяльності вивчається як частина професійно-практичного контексту; 2) різноплановість контекстів самоорганізації майбутнього фахівця у професійній діяльності: інформаційно-когнітивний, просторово-часовий, функціонально-професійний, соціально-психологічний контексти.

Поняття *контексту* (від лат. contextus – тісний зв'язок, з'єднання) має міждисциплінарні витоки і є предметом розгляду лінгвістики, психолінгвістики,

⁷⁹ Дубасенюк, О. А., 2015. *Професійно-педагогічна освіта: методологія, теорія, практика* : монографія. Житомир. Т.1, с. 187-188.

⁸⁰ Клевець, І.Ю., 2013. Постнекласичне осмислення сучасного соціального конфлікту. *Філософія науки: традиції та інновації*, 2013, № 2 (8), с. 94-103.

⁸¹ Асмолов, А. Г., ред., 2008. *Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли*: пособ. для учителя. Москва: Просвещение, с. 10.

⁸² Вербицький, А. А., 1991. *Активное обучение в высшей школе : контекстный подход* : метод. пособие. Москва: Высшая школа.

⁸³ Дубасенюк, О. А., 2015. *Професійно-педагогічна освіта: методологія, теорія, практика*: моногр. Житомир: ЖДУ, Т.1, с. 188.

філософії, логіки. У філософських і енциклопедичних словниках його тлумачать як сукупність деяких обставин, від яких залежить значення або сенс будь-якого знака, вислову, тексту, дії⁸⁴; в англ. словнику – 1) суть, смисл; 2) ситуація, зв'язок, фон⁸⁵. У педагогіці послуговуються розумінням контексту як певного смислу, тла, яке створене ситуацією та/чи суб'єктом, що є значущим джерелом розуміння, усвідомлення дії/ символу/ знака для перетворення суб'єктом конкретної ситуації.

Обґрунтовуючи доцільність контекстного навчання у педагогічній магістратурі, Н. Дем'яненко характеризує контекст як систему внутрішніх і зовнішніх умов життя й діяльності людини, що впливає на сприйняття, розуміння і перетворення нею конкретної ситуації, надаючи цілісного значення й сенсу цій ситуації та її компонентам. При цьому внутрішнім контекстом є індивідуально-психологічні характеристики, знання і досвід людини; зовнішнім – предметні, соціальні, соціокультурні, просторово-часові й інші характеристики ситуацій і обставин, за яких вона діє⁸⁶. Відповідно, створення в освітньому процесі різноманітних контекстів професійної діяльності забезпечує особистісне включення здобувача освіти у процеси пізнання, оволодіння майбутньою професійною діяльністю.

У контексті розв'язання проблеми підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності доцільним вважаємо моделювання ситуацій професійної реальності в таких контекстах: предметному, просторово-часовому, соціальному та діяльнісному, які дозволяють окреслити площини самоорганізації майбутніх фахівців у професійній педагогічній діяльності: когнітивно-інформаційну, просторово-часову, соціально-психологічну і функціонально-професійну.

Таким чином, підготовку майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності здійснюємо на засадах контекстного підходу, що є освітньою моделлю, в якій на науковій основі з допомогою всієї системи форм, методів і засобів послідовно моделюються *професійно орієнтовані*

⁸⁴ Шинкарук, В., ред., 2002. *Філософський енциклопедичний словник*. Київ: Абрис, 744 с.; *Енциклопедія сучасної України*, [online]. Режим доступу: http://esu.com.ua/search_articles.php?id=5031

⁸⁵ Мюллер, В.К., 1971. *Англо-русский словарь*. 70 000 слов. Изд. 16-е, стереот. Москва: Советская энциклопедия, с. 168.

⁸⁶ Дем'яненко, Н. М., 2014. Контекстно-професійна підготовка майбутнього викладача вищого навчального закладу. В.: Б.А. Воронкова, М. А. Дебич, Н.М. Дем'яненко та ін. *Оптимізація циклу соціально-гуманітарних дисциплін у вищій освіті України в контексті євроінтеграції*: монографія (рукопис). Київ, 2014, с. 101.

ситуації самоорганізації, які відтворюють предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності студентів. Контекстний підхід передбачає реалізацію педагогічних цілей через використання навчальних і виховних завдань, ситуацій, своєчасне й ефективне розв'язання яких потребує відповідного рівня самоорганізації магістрантів у навчальній/навчально-професійній діяльності.

Контекстний підхід обумовлює створення певного *освітнього середовища навчання*, яке забезпечує оптимальну підготовку до професійної діяльності, та використання контекстних засобів предметного і соціального змісту (зокрема підручника, дидактичних засобів тощо). Отже, вибір контекстного підходу в дослідженні обумовлюється можливістю постановки магістранта у діяльнісну позицію в процесі навчання, моделювання ситуацій самоорганізації у навчальній/навчально-професійній діяльності та включення здобувачів у ситуації самоорганізації у процесі виконання виробничих функцій під час проходження практик.

Реалізація контекстного підходу в розв'язанні проблеми на рівні методичної системи передбачає застосування таких принципів: контекстуальності; проблемності змісту навчання; послідовного моделювання в навчальній/навчально-професійній діяльності магістрантів цілісного змісту, форм і умов майбутньої професійної діяльності; забезпечення особистісної включеності магістрантів у професійно орієнтовані ситуації самоорганізації; активності майбутніх викладачів у постановці цілей навчально-професійної діяльності та варіативності й самостійності у виборі шляхів пізнавальної діяльності; рефлексивного усвідомлення контекстів самоорганізації.

Застосування ***рефлексивно-ресурсного підходу*** в розв'язанні досліджуваної проблеми пов'язане з необхідністю використання у процесі формування компетентності самоорганізації процесів аналізу й осмислення ситуацій (завдань, обставин, подій, умов тощо) навчальної/навчально-професійної діяльності та залучення внутрішніх особистісних ресурсів майбутніх викладачів вищої школи для їх розв'язання.

Майбутній викладач вищої школи зі сформованою компетентністю самоорганізації має володіти такими ресурсами, які дозволяють йому через відповідні внутрішні самопроцеси (саморефлексія, самоактуалізація, самопрогнозування, самопроектування та ін.) здійснювати належний вибір, приймати рішення, взаємодіяти з соціумом. У цьому зв'язку важливу роль відіграє актуалізація внутрішніх ресурсів особистості. Продуктивна дія рефлексивно-ресурсного підходу полягає в активізації внутрішніх потенційних можливостей (знань, мотивів, цінностей, інтересів тощо) на основі застосування рефлексії.

У психології⁸⁷ ресурс визначають і як стан, і як засіб, і як внутрішній потенціал, які необхідні людині для конструктивної життєдіяльності. Дослідники визначають ресурс як наявні, існуючі засоби: актуальне буття, реальні можливості людини, психологічні особливості (здібності, інтелект, досвід, емпатія, емоційна стійкість, уміння контролю, мотивація досягнення, особисті цілі, цінності, ставлення до себе та ін.). Названі характеристики стають ресурсом, якщо вони застосовуються в конкретній ситуації для продуктивного вирішення завдань.

Ідею використання ресурсного підходу в підготовці майбутніх фахівців обстоюють С. Микитюк⁸⁸, О. Столярчук⁸⁹, рефлексивного підходу – В. Желанова⁹⁰, А. Умінська⁹¹, О. Хоріна⁹² та ін., обґрунтування ролі внутрішніх психологічних ресурсів у розв'язанні життєвих ситуацій здійснюють А. Галян⁹³, О. Штепа⁹⁴ та ін. Рефлексивний підхід, за оцінкою О. Хоріної, забезпечує розгортання суб'єктності, набуття нового досвіду взаємодії, здатність продуктивно міркувати й діяти,

⁸⁷ Казібекова, В. Ф., 2017. Психологічні ресурси особистості: філософсько-психологічний зміст. *Науковий вісник Херсонського державного університету*, вип. 2, том 1, с. 120-127; Перегончук, Н. В., та Краєвська, Т. С., 2018. Психологічні ресурси особистості майбутнього психолога. *Young Scienyist*, № 2 (54), с. 477-480.

⁸⁸ Микитюк, С.О., 2013. Ресурсний підхід як основа розвитку потенціалів особистості майбутнього вчителя. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, № 8 (34), с. 235-243.

⁸⁹ Столярчук, О.А., 2018. Рефлексивно-проектувальне навчання як засіб оптимізації становлення особистості майбутнього фахівця. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, № 3 (70), с. 21-26.

⁹⁰ Желанова, В. В., 2013. *Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів: теорія та технологія* : монографія. Луганськ : Вид-во „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 505 с.

⁹¹ Умінська, А.П., 2017. *Формування рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови у процесі професійної підготовки*. Кандидат наук. Житомир: Житомирський державний університет імені Івана Франка.

⁹² Хоріна, О.І., 2016. Рефлексивні процедури як складова соціально-психологічної технології супроводу освітніх та суспільних реформ. *Андрогогічний вісник*, [online], № 7, с. 96-108.

⁹³ Галян, А., 2015. Психологічний ресурс особистості як чинник подолання стресу (огляд досліджень з проблеми). *Проблеми гуманітарних наук. Серія “Психологія”*, вип. 35, с. 56-66.

⁹⁴ Штепа, О.С., 2016. Психологічні ресурси як медіатор внутрішнього та зовнішнього “Я” людини. *Проблеми сучасної психології*, вип. 31, с.559-568.

регулювати власну активність⁹⁵. Цінними для обґрунтування цього підходу є праці, в яких висловлюються ідеї щодо створення мотиваційно-організаційної основи навчання у процесі формування в особистості самоорганізаційних здатностей (О. Комова⁹⁶, Н. Сатоніна, М. Ярушкін⁹⁷, О. Цветкова⁹⁸ та ін.). Йдеться про мотиваційну спрямованість особистості на самоорганізацію та саморегуляцію поведінки, яка детермінується особливостями взаємодії інтра- та інтерструктур особистості майбутнього фахівця.

Стосовно особистості дослідники розподіляють ресурси на два класи: внутрішні (особистісні, психологічні) та зовнішні (середовищні). Внутрішні ресурси зумовлюють унікальність людини та є джерелом її розвитку, персоналізації. У системі внутрішніх (індивідуальних) ресурсів особистості вчені виділяють такі підсистеми: “біогенетичні (пов’язані із спадковістю); фізіологічні (стан здоров’я, особливості будови організму, фізична витривалість, вік, стать тощо; індивідуально-психологічні (інтелектуальні ресурси, особливості емоційно-вольові сфери тощо)”⁹⁹. Рефлексивно-ресурсний підхід у формуванні компетентності самоорганізації враховує потенціал індивідуально-психологічного та фізіологічних і біогенетичних внутрішніх резервів.

А. Галян зазначає, що психологічний ресурс варто розглядати як досвід усвідомлення особистістю власних можливостей, який стає потенціалом для саморозкриття та творчого саморозвитку в професії. Тут же наголошено, що ресурс – це стратегії досвіду, за допомогою яких можна перейти з актуального стану до бажаного результату¹⁰⁰. Отже, важливість використання психологічних ресурсів у ситуаціях самоорганізації у професійній діяльності є беззаперечною. Ґрунтуючись на аналізі наукових джерел, визначимо важливі для формування компетентності самоорганізації у професійній діяльності внутрішні психологічні ресурси: мотиваційне ядро особистості, рефлексивні уміння, здібності до

⁹⁵ Хоріна, О.І., 2016. Рефлексивні процедури як складова соціально-психологічної технології супроводу освітніх та суспільних реформ. *Андрогогічний вісник*, [online], № 7, с. 96-108.

⁹⁶ Комова, О. В., 2015. Проблемы формирования самоорганизации. *Научный поиск*, № 2(16), с. 11-17.

⁹⁷ Ярушкін, Н. Н., и Сатонина Н. Н., 2013. Роль саморегуляции и самоорганизации в управлении трудовым коллективом. *Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия “Психология”*, № 1(13), с. 42-57.

⁹⁸ Цветкова, А., 2010. Обоснование взаимосвязи мотивации и самоорганизации учащихся в учебн. деят.-ти. *Наука и школа*, №3, с. 69-73.

⁹⁹ Баб’як, М.М., та Хомош, Ю.С., 2016. Ресурсний підхід у сучасному менеджменті. *Економіка і суспільство*, вип. 3, с. 121-122.

¹⁰⁰ Галян, А., 2015. Особистісні ресурси як чинник подолання напружених ситуацій у медичних працівників. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, III(35), Issue: 71, p.78-81.

суб'єктивного ймовірнісного прогнозування, здатність до планування, локус контролю, інтелектуальні здібності та ін.

Під зовнішніми ресурсами науковці розуміють умови і засоби, що сприяють особистісному розвитку людини та її діяльності, зокрема: системи стимулів діяльності й розвитку (стимулювання вияву людиною досягнень, соціальної й професійної активності; моральне й матеріальне заохочення); умови забезпечення людини інформацією, процесів обміну інформацією, досвідом, ціннісними орієнтаціями; умови створення соціально-психологічного клімату колективу; організаційні умови, які передбачають чіткість управління, послідовність вимог до людей; матеріально-технічне забезпечення¹⁰¹. Як зовнішній ресурс, у контексті вирішення нашої проблеми, визначаємо освітньо-професійне середовище, матеріальні засоби педагогічної праці, соціальні зв'язки та ін.

Зовнішні ресурси можуть слугувати умовою розвитку внутрішніх ресурсів, а також переходити у внутрішні. Наприклад, процес навчання як зовнішній ресурс породжує внутрішній ресурс: компетентність самоорганізації, особистісні цілі, цінності, відповідну мотивацію, рефлексивні уміння, навички саморегуляції тощо.

Рефлексивний ресурс спрямовує рух внутрішньо особистісних протиріч шляхом реконструкції та відновлення цілісності професійного “Я”, в якому виражені рефлексивні можливості майбутнього викладача вищої школи як здатність до смислоутворення, самопрогнозування та самопроектування, усвідомленої саморегуляції. Рефлексивно-ресурсний підхід орієнтує процес навчання на аналіз, пошук і розвиток потенційних можливостей здобувача вищої освіти, виявлення індивідуальних ресурсів і прогнозування їх змін.

Рефлексивно-ресурсний підхід, з однієї сторони, ґрунтується на положенні про основоположну роль рефлексії у формуванні компетентності самоорганізації, з іншої – на можливостях рефлексивного та індивідуально-психологічного ресурсу особистості магістранта, залученні його фізіологічних і біогенетичних внутрішніх резервів і зовнішніх ресурсів для досягнення поставленої мети.

¹⁰¹ Баб'як, М.М., та Хомош, Ю.С., 2016. Ресурсний підхід у сучасному менеджменті. *Економіка і суспільство*, вип. 3, с. 121-122.

У руслі *рефлексивно-ресурсного підходу* мають бути створені умови для ефективного аналізу, використання та розвитку внутрішніх і зовнішніх ресурсів кожного магістранта у реальних чи модельованих ситуаціях самоорганізації.

Важливою особливістю самоорганізації в межах застосування рефлексивно-ресурсного підходу є активізація внутрішнього потенціалу майбутнього фахівця, що здійснюється як перехід від зовнішнього регулювання дій до саморегулювання або автономії поведінки. Автономність виникає за умов, коли магістрант усвідомлює для себе значущість конкретної діяльності, відчуває задоволення від її виконання, має бажання і потребу брати участь у тих чи інших процесах тощо. У цьому зв'язку результатом реалізації визначеного підходу є формування в майбутніх фахівців такої особистісно-професійної якості, як автономність, яка передбачає спроможність магістранта самостійно керувати процесом навчально-пізнавальної/ навчально-професійної діяльності, застосовуючи при цьому такі внутрішні самопроцеси, як цілевизначення, самопрогнозування, самопроєктування, самодіяльність, самоконтроль. У процесі підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності важливу роль відводимо рефлексивно-проєктувальному навчанню.

Визначені й обґрунтовані методологічні підходи до дослідження проблеми контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності, концептуально-теоретичні компоненти дослідження узагальнено у вигляді моделі, структуру якої представлено послідовними блоками, що відображають структуру дисертації (рис. 1.1).

У межах *методологічно-цільового блоку* визначено мету й завдання дослідження; розкрито методологічне підґрунтя наукового дослідження; проаналізовано інформаційні джерела та з'ясовано соціально-філософські засади функціонування проблеми самоорганізації, розкрито міждисциплінарну сутність досліджуваного концепту, особливості його дослідження в теорії та практиці педагогічної науки. Для реалізації визначених завдань використано такі методи: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація з метою вивчення джерел проблеми дослідження, аналізу поняттєво-термінологічної системи, розподілу масиву інформації за напрямками наукових розвідок.

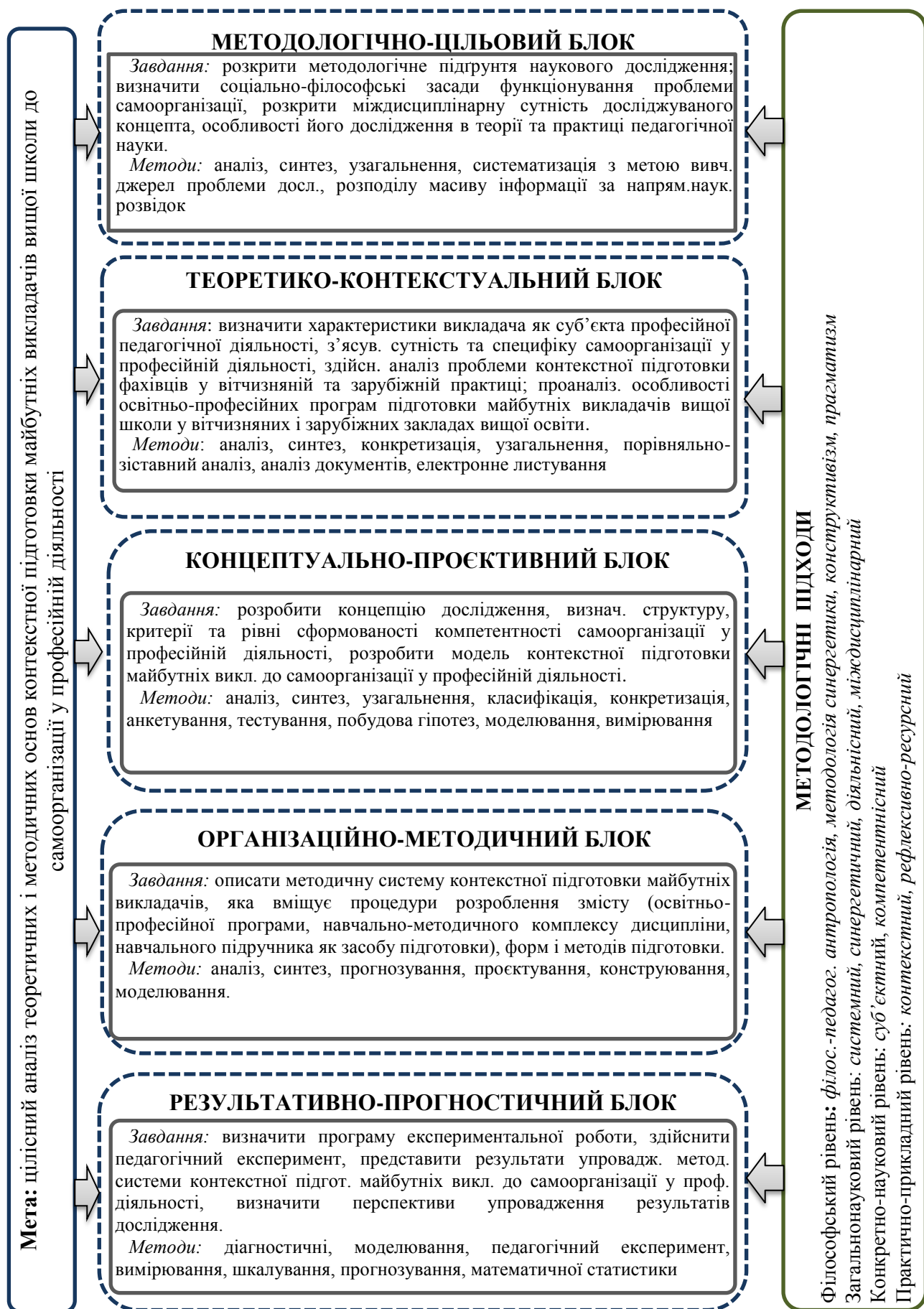


Рис. 1.1. Концептуально-теоретична модель дослідження проблеми контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності

У межах *теоретико-контекстуального блоку* визначалися характеристики викладача як суб'єкта професійної педагогічної діяльності; з'ясовувалися сутність і специфіка самоорганізації викладача вищої школи у професійній діяльності; здійснювався аналіз проблеми контекстної підготовки фахівців у вітчизняній і зарубіжній практиці; аналізувалися особливості освітньо-професійних програм підготовки майбутніх викладачів вищої школи у вітчизняних і зарубіжних ЗВО. З цією метою використано комплекс загальнонаукових (аналіз, синтез, конкретизація, узагальнення), конкретно-наукових (порівняльно-зіставний аналіз) та емпіричних (аналіз документів, електронне листування) методів.

Завданнями *концептуально-проективного блоку* передбачено розробку концепції дослідження; визначення структури, критеріїв і рівнів сформованості компетентності самоорганізації у професійній діяльності, розроблення моделі контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності. Методами реалізації визначених завдань є: аналіз, синтез, узагальнення, класифікація, конкретизація, анкетування, тестування, побудова гіпотез, конструювання уявного експерименту, моделювання, вимірювання.

У межах *організаційно-методичного блоку* поставлено завдання описати методичну систему контекстної підготовки майбутніх викладачів, яка містить процедури розроблення змісту (освітньо-професійної програми підготовки, навчально-методичного комплексу навчальної дисципліни, навчального підручника як засобу підготовки), форм і методів підготовки. Для розв'язання поставлених завдань використано методи: аналіз, синтез, прогнозування, проектування, конструювання, моделювання.

Завданнями *результативно-прогностичного блоку* обрано визначити програму експериментальної роботи, описати результати констатувального і формувального етапів експерименту, представити результати упровадження методики реалізації моделі контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності, визначити перспективи упровадження результатів дослідження. Розв'язання поставлених завдань здійснювалося з допомогою таких методів: діагностичні, моделювання,

педагогічний експеримент, вимірювання, шкалування, прогнозування, математичної статистики.

Таким чином, визначені методологічні підходи і концептуально-теоретична модель дослідження дають можливість спроектувати логіку, послідовність етапів дослідницької роботи та використати відповідний комплекс методів на кожному з них для досягнення поставленої мети дослідження.

1.2. Філософсько-соціальні засади самоорганізації особистості викладача вищої школи у професійній діяльності

Постнекласичний етап розвитку науки представлений створенням синергетичної картини світу, в центрі якої – феномен самоорганізації як основа для побудови різних систем. Застосування принципів самоорганізації особливо актуалізується в умовах нової освітньої парадигми, яка, на відміну від знаннєвої, пропагує розвиток самостійності, самоосвіти, самоорганізації особистості в процесі підготовки у закладі вищої освіти.

Сучасний рівень розвитку проблеми самоорганізації, як головного поняття синергетики (напрямку науки, який сформувався в середині ХХ століття), засвідчує її міждисциплінарний характер. Як зазначають М. Нікітенков та Н. Нікітенкова, “вся матерія у Всесвіті, починаючи від фізичного рівня організації й закінчуючи біологічним і соціальним, має властивість самоорганізації, саморозвитку”¹⁰².

Багатоаспектність розгляду самоорганізації пояснюється використанням цього поняття для пояснення процесів (або особливостей процесів), які відбуваються у фізичних, біологічних, хімічних, психічних, соціальних та інших середовищах.

Знання про системи, які самоорганізуються, зародилися в природничих науках – фізиці, хімії, біології, й надалі почали розглядатися у соціально-гуманітарних науках. Синтезуючим початком цих знань стала філософія, в якій було відкрито нові факти та явища, виявлено загальні закони і механізми систем, які самоорганізуються. Так ідея самоорганізації розглядалася у філософії Г. Гегеля,

¹⁰² Никитенков, Н.Н., и Никитенкова, Н.А., 2009. *Синергетика для инженеров: учеб. пособ.* Томск: Изд-во Томского ун-та, с.4.

Ф. Енгельса, І. Канта, К. Маркса, А. Сміта¹⁰³; тектології О. Богданова¹⁰⁴; біологічному вченні В. Вернадського¹⁰⁵, кібернетиці Н. Вінера¹⁰⁶ та У. Ешбі¹⁰⁷. У вітчизняній літературі філософські й методологічні проблеми концепції самоорганізації розглянуті в роботах О. Дзьобаня¹⁰⁸, А. Левченка¹⁰⁹, І. Снегірьова¹¹⁰, зарубіжній – К. Дзугаєва¹¹¹, О. Князевої й С. Курдюмова¹¹², В. Макарова¹¹³, Г. Рузавіна¹¹⁴. Отже, парадигма самоорганізації широко використовується в природничих науках, техніці, її основні принципи застосовуються в економічних та соціально-гуманітарних науках.

В інтерв'ю з приводу 30-річчя синергетики професор Г. Хакен зазначив, що “хоча синергетика виникла в системі природничих наук, ... її найважливіші прикладні можливості будуть стосуватися специфічних людських і соціальних процесів”¹¹⁵, які продукують надзвичайно широке поле досліджень.

У загальному розумінні ідея самоорганізації означає, що в основі еволюційного розвитку систем будь-якої природи лежить механізм самоорганізації, коли з абсолютно нестійкого стану система стрибком переходить у більш стійкий, упорядкований відносно до попереднього стану. Тобто самоорганізація уявляється як саморух, самоструктурування, самодетермінація природних систем і процесів. Це керований зсередини процес зміни структури відносин окремих елементів системи чи їх груп, який супроводжується якісними змінами самих елементів¹¹⁶.

У філософських словниках поняття “самоорганізація” тлумачиться як активний процес формування, відтворення, збереження або удосконалення

¹⁰³ Левченко, А.В., 2013. Парадигмальні виміри самоорганізації в філософській та науковій думці. *Філософія і політологія в контексті сучасної культури*, вип.6(III), с. 104–109; Макаров, В. И., 2009. *Философия самоорганизации*. Москва: Книжн. дом “ЛИБРОКОМ”, 432 с.

¹⁰⁴ Богданов, О.О., 1993. Тектологія. В: *Наука управлять: з історії менеджменту*: хрестоматія. Київ: Либідь, с. 201-234.

¹⁰⁵ Макаров, В. И., 2009. *Философия самоорганизации*. Москва: Книжн. дом “ЛИБРОКОМ”, 432 с.

¹⁰⁶ Винер, Н., 1958. *Кибернетика и общество*. Москва: Изд-во иностр. лит., 1958, 200 с.

¹⁰⁷ Ashby, W. R., 1947. Principles of the self-organizing dynamic system. *Journal of general psychology*, vol. 37, pp. 125-128.

¹⁰⁸ Дзьобань, О.П., 2011. Розвиток ідей синергетики як нової парадигми у природничо-науковому і соціальному пізнанні. *Вісник Національної юридичної академії України імені Ярослава Мудрого* № 9, с. 3-16.

¹⁰⁹ Левченко, А.В., 2013. Парадигмальні виміри самоорганізації в філософській та науковій думці. *Філософія і політологія в контексті сучасної культури*, вип.6(III), с. 104–109.

¹¹⁰ Снегірьов, І. О., 2015. Загальнонаукові основи нелінійного світорозуміння. *Філософія науки: традиції та інновації*, №1, с. 92-107.

¹¹¹ Дзугаєв, К. Г., 2006. *Парадигма самоорганизации: философ., историко-социальный и политологич. аспекты*: моногр. Цхинвал, 175 с.

¹¹² Князева, Е.Н., и Курдюмов, С.П., 1992. Синергетика как новое мировидение: диалог с С.И.Пригожиным. *Вопросы философии*, № 12;

Князева, Е.Н., Курдюмов, С. П., 2010. *Основания синергетики: Человек, конструирующий себя и свое будущее*. Москва: КомКнига, 232 с.

¹¹³ Макаров, В. И., 2009. *Философия самоорганизации*. Москва: Книжн. дом “ЛИБРОКОМ”, 432 с.

¹¹⁴ Рузавин, Г. И., 2000. *Концепции современного естествознания*: учеб. для вузов. Москва: ЮНИТИ, 287 с.

¹¹⁵ Синергетике 30 лет. Интервью с профессором Г. Хакеном, 2000. *Вопросы философии*, № 3, с. 59.

¹¹⁶ Князькова, О. Н., 2012. О понятии “культура самоорганизации личности студента”. *Молодой ученый*, №11, с. 428-432.

організації складної динамічної системи, що забезпечує її нормальне існування і функціонування як цілісного утворення. Самоорганізація розуміється “як іманентна здатність динамічної системи самостійно підтримувати, відтворювати або удосконалювати рівень своєї організації при зміні зовнішніх чи внутрішніх умов її існування та функціонування, спрямована на підвищення її стійкості, збереження цілісності, забезпечення ефективних дій чи розвитку”¹¹⁷.

Найперше терміни “самоорганізація”, “система, яка самоорганізовується”, вживалися у кібернетиці (запропоновані у 1947 р. В. Ешбі у праці “Principles of the Self-Organizing Dynamic System”), однак згодом набули поширення в інших науках, зокрема біологічних і соціальних. Перші дослідження самоорганізації з метою побудови теорії самоорганізуючих систем як основи моделювання складних процесів (інтелектуальних, біологічних, соціальних) засвідчили, що перед науковим пізнанням постало принципово нове коло завдань, вирішення яких вимагало розробки нетрадиційних, оригінальних засобів дослідження. Проблема передовсім полягала в необхідності визначення й окреслення класу систем (реальних і принципово можливих), які б мали властивості самоорганізації. Такі системи можуть бути різними за своєю природою, рівнем складності, організації, стійкості, цілеспрямованості, автономності та ін. (жива клітина, організм, людський колектив, комп’ютер тощо). Крім того, процеси самоорганізації тісно пов’язані також із низкою інших процесів – адаптації, самокерування, самовідтворення, саморозвитку, самонавчання тощо¹¹⁸.

Трансформувавшись із кібернетики, самоорганізація стає предметом розгляду *філософії* як найвища форма розвитку динамічних систем і постає як ознака загальнонаукового узагальнення філософського принципу саморозвитку. У філософських дослідженнях категорія самоорганізації пов’язана з розумінням того, що, будучи підпорядкованою загальним законам, природа сама в своєму розвитку прагне від стану хаосу перейти до порядку. Відповідно виникло

¹¹⁷ *Філософський енциклопедичний словник*, [online]. Режим доступу: <https://studfiles.net/preview/5129867/page:82>; Шинкарук, В. Ш., ред., 1986. *Філософський словник*. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : УРЕ, 800 с.

¹¹⁸ У тому ж джерелі.

бачення того, що існують процеси саморуху, які призводять до організованості системи (світопорядку).

Перша розгорнута гіпотеза такого роду запропонована Платоном у діалозі “Тимей”, у якому філософ зазначає, що початок творення світу залишається недослідженим, і тому про нього можна лише здогадуватися. Разом із тим, він вважав, що до початку цього процесу матерія знаходилась у хаотичному і пасивному стані. Припущення про рух, упорядкованість та організацію цього процесу згодом було розвинене Аристотелем, який визнав, що початком будови всесвіту стало виокремлення з хаосу чотирьох основних стихій: повітря, води, землі й вогню¹¹⁹. Таким чином, в античному світі сформувалася гіпотеза про виникнення впорядкованого, організованого світу з неврегульованого хаосу.

Починаючи з античності, як зазначають С. Кримський і В. Кузнєцов, світ розглядався як космос, тобто упорядкована сфера явищ, альтернативна хаосу¹²⁰. Спроби узагальнення уявлень про організацію у цьому напрямку було здійснено І. Кантом, В. Шелінгом та ін.

В античній філософії відбувається зародження й синергетичного *принципу загального еволюціонізму* з ідеї про саморозвиток матерії за рахунок внутрішніх взаємодій. У “Трактаті про світло” Р. Декарт говорить про внутрішні закони природи, достатні для того, щоб “змусити частини матерії розплутатись і розташуватись в дуже стрункий порядок”¹²¹. Такими ж є, як стверджує А. Левченко, й космогонічні переконання І. Ньютона, І. Канта, П. Лапласа. Разом з тим, усі ідеї самоорганізації та еволюції, за висновками А. Левченка, не були чітко визначеними й мали умоглядний характер.

Ранні підходи до самоорганізації в окремих науках, як зазначає Г. Рузавін, визначилися ще у XVIII ст. й пов’язані з діяльністю А. Сміта, який у праці “Дослідження природи і причин багатства народів” чітко “висловив ідею про те, що спонтанний порядок на ринку є результатом взаємодії різних, часто протилежних, прагнень, цілей та інтересів багатьох його учасників. Саме така

¹¹⁹ Левченко, А.В., 2013. Парадигмальні виміри самоорганізації в філософській та науковій думці. *Філософія і політологія в контексті сучасної культури*, вип.6(III), с. 104–109.

¹²⁰ Дзугаєв, К. Г., 2006. *Парадигма самоорганізації: філософ., историко-социальный и политологич. аспекты*: моногр. Цхинвал, с. 31.

¹²¹ Левченко, А. В., 2013. Парадигмальні виміри самоорганізації в філософській та науковій думці. *Філософія і політологія в контексті сучасної культури*, вип.6(III), с. 105.

взаємодія призводить до встановлення ніким не передбаченого і незапланованого порядку на ринку, який виражається рівновагою попиту та пропозиції¹²².

У цей же період, як свідчать джерела¹²³, шотландські дослідники Д. Юм, А. Фергюсон, обстоюючи ідею самоорганізації норм моральності у суспільстві, зазначали, що вимоги до моральної поведінки людей не створюють правителів, політики чи громадські діячі, вони виникають поступово у процесі самоорганізації людей під впливом змінюваних умов життя.

Проголошені ідеї самоорганізації пов'язувалися з еволюційними процесами, не були чітко сформованими і мали характер умоглядних висновків, однак стали підґрунтям для розвитку концепції самоорганізації.

У XIX ст. англійський фізіолог Ч. Шеррінгтон, який майже одночасно з І. Павловим відкрив умовний рефлекс, назвав синергетичною узгоджену взаємодію нервової системи (спинного мозку) під час керування м'язовими рухами¹²⁴. Першим ученим, який вжив поняття організації для дослідження процесів упорядкування масових випадкових явищ, на думку І. Шмальгаузена, був Ч. Дарвін¹²⁵. Еволюційна теорія Ч. Дарвіна засвідчила факт існування процесів самоорганізації в біологічних системах¹²⁶.

Варто зауважити, що хоча ідеї самоорганізації та еволюції, висловлені зазначеними науковцями, не були науково окресленими й переважно демонстрували результат інтуїтивного прозріння, вони стали підґрунтям для подальших досліджень процесів самоорганізації та еволюції.

Як правило, становлення і розвиток синергетики пов'язують з науковою діяльністю О. Богданова, І. Пригожина, І. Стенгерса, Г. Хакена, які вивчали здатність різних природних систем до адаптації, самовідродження та розвитку, що дістало назву самоорганізації.

На початку XX ст. з'являється низка праць О. Богданова, який, за висновками В. Макарова, відкрив елементи майбутньої теорії організації (самоорганізації):

¹²² Рузавин, Г. И., 2000. *Концепции современного естествознания*: учеб. для вузов. Москва: ЮНИТИ, 287 с.

¹²³ Рузавин, Г. И., 2000. *Концепции современного естествознания*: учеб. Москва: ЮНИТИ, 287 с.; Левченко, А.В., 2013. Парадигмальні виміри самоорганізації в філософській та науковій думці. *Філософія і політологія в контексті сучасної культури*, вип.6(III), с. 105.

¹²⁴ Никитенков, Н. Н., и Никитенкова Н. А., 2009. *Синергетика для инженеров*: учеб. пособ. Томск: Изд-во Томского ун-та, с. 7.

¹²⁵ Дзугаев, К.Г., 2006. *Парадигма самоорганизации: философ., историко-социальный и политолог. аспекты*: моногр. Цхинвал, 2006, с. 9.

¹²⁶ Огінова, І. О., та Пахомов, О.Є., 2011. *Теорія еволюції (системний розвиток життя на Землі)*: підручник. Дніпропетровськ.

кризи форм руху, закон співпраці, процеси суспільного пристосування та еволюції, закон розвитку життя в природі та суспільстві, яке рухається по лінії “зростання можливості пристосування загалом”, означення ідеалізму, ідеалу та прогресу як елементів цілеспрямованої організації (самоорганізації) в суспільстві¹²⁷. У 1989 р. уперше в Радянському Союзі було видано “Тектологію” О. Богданова, що стало етапом визнання організаційної науки. Були проведені конференції, присвячені тектології (у 1989 р. в Москві, у 1995 р. в Університеті Східної Англії, у 2003 р. при Міжнародному інституті О. Богданова), на яких розглядалася й проблема самоорганізації (доповідь Г. Рузавіна “Самоорганізація та організація в розвитку суспільства”)¹²⁸.

О. Богданов у праці “Тектологія. Всезагальна організаційна наука” виголошує такі основні положення теорії самоорганізації:

1) будь-яка задача (практична, пізнавальна, естетична) може і повинна розглядатися як організаційна: вона складається з певної суми елементів (даних); комбінація цих елементів не задовольняє особу або колектив, який у даному випадку є суб’єктом. Розв’язання завдання полягає в новому поєднанні елементів відповідно до потреби суб’єкта, його цілей;

2) будь-яка людська діяльність об’єктивно вважається організуючою чи дезорганізуючою: тобто будь-яку людську діяльність (технічну, громадську, пізнавальну, художню) можна розглядати як деякий матеріал організаційного досвіду й досліджувати з організаційної точки зору (найчастіше термін “організовувати” вживається тоді, коли йдеться про людей, їх працю, зусилля). “У людини немає іншої діяльності, окрім організаційної, немає інших завдань, окрім організаційних”¹²⁹.

Проаналізувавши за визначеними критеріями (назва процесу; наявність суб’єкта-організатора; ідея цілі; реалізація цілі, продукт) термінологію, якою послуговується О. Богданов, В. Макаров стверджує, що йдеться саме про процеси самоорганізації, й виокремлює найбільш важливі постулати тектології: явища

¹²⁷ Макаров, В. И., 2009. *Философия самоорганизации*. Москва: Книжн. дом “ЛИБРОКОМ”, с. 145.

¹²⁸ У тому ж джерелі, с. 181-182.

¹²⁹ У тому ж джерелі, с. 184-185.

живої природи є організаційними процесами, тобто процесами самоорганізації; усі елементи всесвіту, в тому числі уявна пустота, не позбавлені елементарної організованості; уся природа, як об'єкт пізнання, виявляється полем організаційного досвіду; усі форми організованості всесвіту утворюють світовий організаційний процес (процес самоорганізації), неперервний та нерозривний у своїй цілісності; абсолютна відсутність організації немислима без протиріччя; ідеально організованих систем не існує¹³⁰. Ідеї тектології набули продовження в працях біолога А. Тахтаджяна (1971 р.) та О. Малиновського¹³¹.

Одним із засновників науки про самоорганізацію вважається В. Вернадський¹³². Його вчення про самоорганізацію відображено у вченні про біосферу, про еволюцію видів і біосфери, у вченні про ноосферу та інше. Будь-який організм, як зазначає учений, є частиною складної закономірної організованості біосфери і частиною такої ж організованості є його еволюція, тобто процес життєдіяльності організму є процесом самоорганізації, а сам організм є продуктом процесу самоорганізації.

В. Макаров узагальнює ідеї В. Вернадського щодо еволюції та зростання організованості біосфери (ноосфери) і її елементів, які відображають рівень розвитку науки в 30-х р. XX ст.: поява і розвиток живих організмів у ході їх еволюції в біосфері Землі є процесом самоорганізації; усі елементи біосфери (всі організми, людина і суспільство з його виробництвом, мораллю, правом, науками) є продуктами загального процесу самоорганізації на планеті Земля; будь-який із організмів (вид, суспільство і т.п.) має здатність до самоорганізації упродовж свого життя; самоорганізація організму завжди пов'язана зі зміною середовища зовні й усередині організму; усі види організмів у біосфері є взаємозв'язаними, оскільки кожен із них є чи може бути продуктом харчування для інших; внутрішньовидова та міжвидова боротьба за існування в умовах конкуренції є основною причиною процесу еволюції – самоорганізації¹³³.

¹³⁰ У тому ж джерелі, с. 226.

¹³¹ У тому ж джерелі, с. 226-243.

¹³² Владимир Иванович Вернадский и наука о самоорганизации, 2009. В: Макаров, В. И. *Философия самоорганизации*. Москва: Книжн. дом "ЛИБРОКОМ", с. 244-290.

¹³³ Макаров, В. И., 2009. *Философия самоорганизации*. Москва: Книжн. дом "ЛИБРОКОМ", с. 266-267.

У XX ст. С. Улам, який був учасником одного із перших експериментів на ЕОМ (електронних обчислювальних машинах) першого покоління, синергетикою називав взаємодію між обчислювальною машиною та оператором¹³⁴. У 1954 р. американський учений Н. Вінер у книзі “Кібернетика і суспільство” відзначив, що в нашій невеликій частині Всесвіту, наряду із зростанням ентропії, наявні окремі процеси антиентропійного характеру: зростає організація, а з нею й інформація, представлена в діяльності живих істот, функціонуванні машин¹³⁵. З самоорганізацією пов’язувалися процеси еволюції та життя в природі (О. Богданов, В. Вернадський, О. Любищев, О. Малиновський). Таким чином, процеси самоорганізації на початку 60-х років досліджувалися переважно окремими природничо-науковими та інженерними науками.

У 1973 р. було проведено першу наукову конференцію з проблем самоорганізації, на якій німецький фізик-теоретик, професор Штудгардського університету Г. Хакен у своїй доповіді зазначив про появу нової науки, яка вивчає процеси самоорганізації в різних системах. У доповіді, яка була надрукована у журналі “Review of Modern Physics” у 1975 р., зазначалося, що процеси самоорганізації відбуваються в системах різного походження: в лазерах, атмосферних вихрах, поведінці угруповань диких тварин, при утворенні складних молекул у хімічних реакціях, у низці соціальних явищ. При цьому в процесі переходу від менш упорядкованого стану до більш організованого для усіх цих систем властиві колективні, узгоджені процеси, усі вони відбуваються подібно й підкоряються загальним математичним закономірностям¹³⁶.

У 1977 р. відоме західногерманське видавництво “Шпрінгер” видало книгу Г. Хакена “Синергетика” німецькою та англійською мовами, згодом її перекладено російською та японською. Ідеї Хакена швидко розповсюдилися і були підтримані науковцями. Так у 1978 р. проблемам теорії самоорганізації було присвячено престижний Сольвіївський конгрес фізиків, започаткований у 1911 р.¹³⁷.

¹³⁴ Никитенков, Н. Н., и Никитенкова, Н. А., 2009. *Синергетика для инженеров*: учеб. пособ. Томск: Изд. Томского ун-та, с. 5-6.

¹³⁵ Алексеев, П.В., и Панин, А.В., 2005. *Философия*: учеб. 3-е изд., перераб. и доп. Москва: ТК Велби, Изд-во Проспект, с. 459.

¹³⁶ Никитенков, Н. Н., и Никитенкова, Н. А., 2009. *Синергетика для инженеров*: учеб. пособ. Томск: Изд. Томского ун-та, с. 5-6.

¹³⁷ У тому ж джерелі, с. 6.

Г. Хакен та І. Пригожин наголошують на процесуальності матеріальних систем. Усі процеси, які відбуваються в різних матеріальних системах, за оцінкою дослідників, можна поділити на два типи: по-перше, це процеси, які відбуваються в замкнутих системах, що спричиняють встановлення рівноваги, яка за певних умов прагне до максимального ступеня неупорядкованості чи хаосу; по-друге, це процеси, які відбуваються у відкритих системах, у яких за певних умов із хаосу самовільно можуть виникати впорядковані структури, що і характеризує прагнення до самоорганізації. Основними характеристиками першого типу процесів є рівноважність і лінійність, головними характеристиками другого типу процесів, у яких виявляється здатність до самоорганізації й появи дисипативних структур, є *нерівноважність і нелінійність*¹³⁸.

Своє розуміння феномену самоорганізації І. Пригожин пов'язує з поняттям дисипативної структури – такої, яка спонтанно виникає у відкритих нерівноважних системах. У книзі І. Пригожина та І. Стенгерса “Порядок із хаосу” процес виникнення дисипативних структур пояснюється таким чином: доки система перебуває в стані термодинамічної рівноваги, її елементи є незалежними один від одного, через що вони є нездатними до утворення упорядкованих структур; однак, якщо ця система під впливом енергетичних взаємодій з довколишнім середовищем переходить у нерівноважний “збуджений” стан, ситуація змінюється: елементи такої системи починають діяти узгоджено, між ними виникають кореляції, когерентна взаємодія. Як наслідок, виникає, за означенням І. Пригожина, дисипативна структура. Після своєї появи така структура не втрачає резонансного збудження, яке її й породжує, й однією з унікальних властивостей цієї структури є її підвищена чутливість до зовнішніх впливів: зміни в зовнішньому середовищі є фактором генерації та фактором відбору різних структурних конфігурацій. Матеріальна система такого типу включена до процесу структурогенезу чи самоорганізації¹³⁹.

Вивчаючи здатність таких систем (у тому числі й соціальних) до самоорганізації, учені визначили головні умови, за яких починається процес

¹³⁸ Алексеев, П.В., и Панин, А.В., 2005. *Философия*: учеб. 3-е изд., перераб. и доп. Москва: ТК Велби, Изд-во Проспект, с. 456.

¹³⁹ У тому ж джерелі, с. 453-454.

самоорганізації: 1) система повинна бути відкритою (тобто обмінюватися з навколишнім середовищем матерією, енергією, інформацією або чимось одним із перерахованого); 2) система повинна перебувати якнайдалі від точки рівноваги, оскільки в точці термодинамічної рівноваги вона знаходиться в стані максимальної дезорганізації й не здатна самоорганізовуватися; 3) необхідність виникнення й посилення в системі флуктуацій, які розхитують у ній старий порядок і можуть призвести до появи нового порядку; 4) поява самоорганізації спирається на позитивний зворотній зв'язок (зміни, зумовлені середовищем у системі, накопичуються й посилюються самою системою); 5) самоорганізація може виникати в системі, яка має достатню (критичну) кількість взаємодіючих елементів; 6) процеси самоорганізації супроводжуються порушенням симетрії часу (незворотність часу) під час переходу від одних структур до інших¹⁴⁰.

Таким чином, процес самоорганізації складних систем відбувається унаслідок постійного порушення симетрії й наростання асиметрії, що спричиняє якісно новий стан системи.

Стан системи, що знаходиться в нестійкості, ситуації “роздоріжжя”, “вибору” вектора подальших змін, визначається у теорії самоорганізації як біфуркація. Спосіб проходження точок біфуркації носить характер емерджентної еволюції (англ. emergent – раптово виникає, від лат. emergo – з’являюся, виникаю), стрибкоподібного процесу виникнення нових якостей, народження і загибелі колишніх ієрархічних рівнів системи. При цьому можливі поліваріантні сценарії змін: прогрес, регрес, тупикові стани, розпад, хаос, упорядкування системи¹⁴¹.

Біфуркаційні механізми створюють умови, які є найбільш сприятливими для прискореного розвитку. Таким чином, існують такі стани будь-якої матеріальної системи:

- 1) *стаціонарний (урівноважений)*, який у першому наближенні відповідає гомеостазу і підтримується ресурсами системи;
- 2) *збуджений*, у якому система має істотне відхилення від урівноваженого стану та перебуває в пошуку нових можливостей для збереження цілісності;

¹⁴⁰ Никитенков, Н. Н., и Никитенкова, Н. А., 2009. *Синергетика для инженеров: учеб. пособ.* Томск: Изд. Томского ун-та, с. 22-23.

¹⁴¹ Лебедев, С. А., и Рубочкин, В. А. *История и философия науки*, [online]. Реж. дост.: <http://terme.ru/slovari/istorija-i-filosofija-nauki.html>

3) *рефракторний* стан, з якого “система переходить у стаціонарний, встановлюються нові адаптаційні механізми підтримки заново набутого гомеостазу. Одночасно складаються й нові способи збереження необхідної для цього інформації, що змінюються не стільки кількісно, скільки якісно. Заново формуються відповідні різновиди пам’яті, що забезпечує систему принципово іншими, ніж попередні, можливостями у засвоєнні матеріальних, енергетичних та інформаційних потоків. Встановлюється новий стаціонарний режим функціонування на іншому ієрархічному рівні”¹⁴².

Узагальнення наукових підходів дає підстави для висновку, що самоорганізація усвідомлюється і як явище, і як процес. Розглядаючи самоорганізацію як складне системне явище (Н. Афанасьєва, А. Новиков, Н. Стрекалова), вчені визначають три її типи: 1) самозародження організації – виникнення із певної сукупності цілісних об’єктів одного рівня нового об’єкта – системи більш високого рівня організації; 2) збереження системою власної організації під час зміни зовнішніх або внутрішніх умов; 3) процес якісної зміни системи, спрямований на її розвиток і самовдосконалення¹⁴³.

Процеси самоорганізації відбуваються за рахунок перебудови існуючих й утворення нових зв’язків між елементами системи. Відмітна особливість процесів самоорганізації – їх цілеспрямований, спонтанний характер: ці процеси, які відбуваються унаслідок взаємодії системи з навколишнім середовищем, тією чи іншою мірою є автономними, відносно незалежними від середовища. Умовою самоорганізації будь-якої системи є поступовий, еволюційний процес формування порядку й нової структури унаслідок процесу спроб і помилок. При цьому для еволюційних процесів у соціально-економічних і гуманітарних системах властива така особливість: самоорганізація у них доповнюється організацією, оскільки в суспільстві діють люди, які свідомо ставлять визначені цілі як в індивідуальному, так і в соціальному плані¹⁴⁴.

¹⁴² Огінова, І. О., та Пахомов, О. Є., 2011. *Теорія еволюції (системний розвиток життя на Землі)*: підруч. Дніпропетровськ, с. 23-24.

¹⁴³ Афанасьєва, Н. А., 2008. Самоорганизация – фактор успешности учебн. деятельности. *Фундаментальные исследования*. № 2, с. 60-61; Стрекалова, Н. С., 2016. *Методологические аспекты самоорганизации* [online]. Реж. дост.: http://www.tsutmb.ru/nauka/konferencii/2016/plps_16/2/strekalova.pdf; Новиков, А. М., 2013. *Педагогика: словарь системы основных понятий*. Москва: Изд. центр ИЭТ, с. 86-187.

¹⁴⁴ Скрипкина, А. В., и Карамбиров, В. А., 2013. Междисциплинарный анализ понятия “самоорганизация” в контексте самостоятельной работы студентов в вузе. *Теория и практика общественного развития*, № 5, с.136-140.

Науковець Г. Нестеренко¹⁴⁵ зазначає, що для людини як соціальної істоти властиві такі види самоорганізації: біологічна (виходячи із первинного розуміння самоорганізації як системи, яка здатна до самоструктурування й самовпорядкування своїх елементів; людський організм – це система, яка самоорганізовується); соціальна – самопізнання, самоаналіз, самооцінювання, самоактуалізація, самокерування, самовдосконалення, самовпорядкування, самодіяльність і ряд інших самопроцесів, які людина здійснює внаслідок впливу соціального середовища, освітніх систем, предметно-практичної та рольової діяльності; професійна – як суб'єкт праці, особистість у межах своєї професії виявляє відповідні здатності, які надають їй можливість виконувати професійні завдання, досягаючи при цьому особистісної та професійної ефективності.

Підходи до розгляду поняття самоорганізації подано на рис. 1.2.

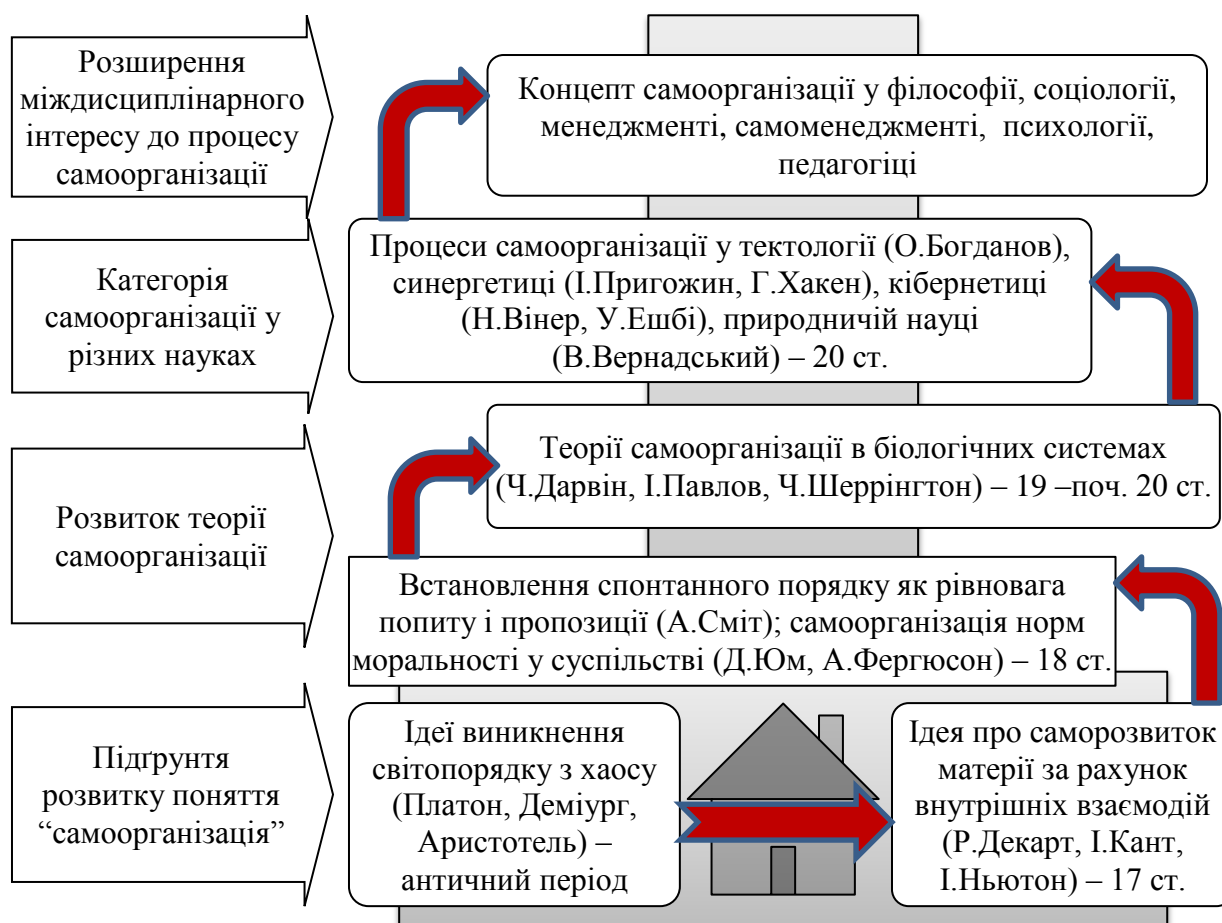


Рис.1.2. Витоки й розвиток поняття самоорганізації

¹⁴⁵ Нестеренко, Г.О., 2003. *Синергетичний вимір самореалізації особистості в умовах трансформації суспільства*: автореф. кандидата філософ. наук. Київ: Інститут вищої освіти АПН України.

Будучи різноплановим, багатозначним за своєю сутністю поняттям, самоорганізація у різних контекстах є предметом розгляду багатьох соціальних наук: соціології, менеджменту, психології, психології та педагогіки праці, педагогіки. Саме тому розгляд його сутності та механізмів має здійснюватися з урахуванням *міждисциплінарного підходу*.

У соціологічних дослідженнях самоорганізація пов'язується з соціальними процесами, взаємозв'язана з суб'єктивним фактором, що включає до неї процеси організації та управління. Предметом соціологічних розвідок є самоорганізація в соціумі, в трудових колективах, яка вивчається у взаємозв'язку з процесами організації та управління й розглядається також як результат розвитку самоуправління в соціумі, соціальної кооперації (В. Кушелев, М. Лукашевич, К. Платонов, О. Прудникова, Г. Рузавін та ін.).

У соціальній психології, психології управління, психології праці, соціології розглядається процес самоорганізації у соціальних групах як мобілізація власних ресурсів для діяльності у колективі, творчій групі для досягнення загального позитивного результату. Дослідники Є. Ходаківський, Ю. Богоявленська, Т. Грабар¹⁴⁶, розглядаючи самоорганізацію людських спільнот та етапи функціонування самоорганізованих груп, зазначають, що процес групової самоорганізації починається з усвідомлення потреби у такій самоорганізації особами, які належать до категорії “людина знань”, тобто діють компетентно у сфері знань і духу, загальних природних та етичних принципів, усвідомлюють себе, своє призначення, свою відповідальність, діють заради загального блага.

А. Марченко здійснює спробу з'ясувати механізми, форми, сфери й наслідки соціальної самоорганізації студентів, а також чинники соціального престижу соціальної самоорганізації студентів у освітньому середовищі університету. До зовнішніх чинників вона відносить політичну ситуацію в країні (політичні свободи, стабільність політичної системи) та в світі (активність студентів, зачасту протестного характеру). З-поміж внутрішніх дослідниця визначає: політику

¹⁴⁶ Ходаківський, Є., Богоявленська, Ю., та Грабар, Т., 2011. *Психологія управління*: підруч. 3-тє вид. Київ : Центр учб. літ., с. 467.

університету щодо розвитку активності студентів, їх самоорганізації, дотримання прав студентів, а також досвід самоорганізації студентів у ЗВО¹⁴⁷.

У цих дослідженнях визначається спонтанний характер процесу самоорганізації, результатом якого є створення, відтворення або удосконалення організації складної динамічної системи. Обов'язковою характеристикою такої динамічної системи, як зазначають Н. Ярушкін і Н. Сатоніна, є її схильність до порушення стійкості, змінюваності як необхідної умови відбору цінних якостей і переходу системи з одного стану до іншого. У цьому зв'язку така система, як трудовий колектив, здатна набувати нових якостей і досягати вищого рівня розвитку завдяки дії внутрішніх психологічних механізмів (особистісні фактори, соціально-психологічна організація колективу, рефлексивні зв'язки, неформальний організаційний простір)¹⁴⁸.

Соціальна самоорганізація, як зазначає О. Прудникова, відбувається упродовж життя під впливом соціуму, системи виховання, предметно-практичної та особистісно-рольової діяльності людини. За твердженням К. Платонова, вона обов'язково передбачає процес самопізнання, самовизначення, саморозвитку та самореалізації й має вирішальний вплив на формування світогляду і морально-етичних переконань, на практичний вияв громадянських почуттів. “Самоорганізація особистості людини виявляється в цілеспрямованості, активності, обґрунтованості мотивації та плануванні діяльності, самостійності й швидкості прийняття рішень, оцінюванні наслідків праці, почутті обов'язку”¹⁴⁹.

М. Лукашевич¹⁵⁰ у розуміння здатності особи до самоорганізації вкладає її уміння чітко планувати своє життя, справи на день, тиждень, місяць й більш тривалу перспективу; бути здатним раціонально використовувати власні сили і час; організовувати діяльність так, щоб вона давала не лише конкретні результати, але щоб і сам процес діяльності приносив задоволення; уміти мобілізувати себе на

¹⁴⁷ Марченко, А.М., 2013. *Методика дослідження соціальної самоорганізації студентів в університетському середовищі*, [online]. Режим доступу: http://www.soc.univ.kiev.ua/sites/default/files/library/elopen/actprob13_110.pdf

¹⁴⁸ Ярушкін, Н. Н., и Сатонина, Н. Н., 2013. Роль саморегуляции и самоорганизации в управлении трудовым коллективом. *Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия "Психология"*, № 1(13), с. 42-57.

¹⁴⁹ Прудникова, О.В., 2003. Синергетика як нова методологія прогнозування майбутнього. *Наукові записки Харківського військового університету. Соціальна філософія, психологія*. Харків: ХВУ, вип. 3 (18), с.104.

¹⁵⁰ Лукашевич, Н.П., 2002. *Теория и практика самоменеджмента*: учеб. пособие. 2-е изд., испр. Київ: МАУП, с. 338.

досягнення цілі, і якщо потрібно – зняти напруження, використовуючи прийоми аутотренінгу, релаксації.

Отже, у соціологічних дослідженнях самоорганізація розглядається у контексті особистісно-рольових позицій людини у соціальних системах і пов'язується з соціально-психологічними процесами (самовизначення, самореалізації, саморозвитку та ін.).

Заслужовують на увагу праці з *менеджменту і самоменеджменту*, в яких уміння самоорганізації визначається як складник успішності професійної діяльності та пов'язується із управлінською діяльністю (П. Друкер, А. Фокеєв, І. Липиць та ін.).

Так П. Друкер¹⁵¹ вважає, що ефективність професійної діяльності можлива лише за умови контролю за робочим часом, спрямованості на кінцевий результат діяльності, визначення пріоритетів, дотримання послідовності тощо. І. Липиць¹⁵², розглядаючи особливості діяльності керівника, визначає ефективні способи організаційної діяльності, зокрема: чіткий розподіл видів діяльності працівника; виділення важливих і другорядних справ, встановлення першорядності їх виконання, передоручення окремих із них іншим особам; дотримання часу, планованого для виконання справи; делегування справ іншим тощо. А. Фокеєв¹⁵³ обстоює важливість планування діяльності й розподілу часу працівника, що дає можливість спланувати робочий час і вивільнити можливості для його використання в інтересах працівника: для виконання додаткових справ, планування діяльності тощо. Засобом раціонального планування дослідники визначають критичне ставлення до нього, вміння керувати собою (планувати, організовувати, делегувати, скеровувати і контролювати)¹⁵⁴.

Дослідження з *самоменеджменту* особистості у більшості концепцій пов'язані із професійною, зокрема управлінською, діяльністю, в яких він розглядається як засіб забезпечення професійного успіху, професійної кар'єри, професійної самореалізації особистості внаслідок її здатності до самоуправління,

¹⁵¹ Друкер, П., 2008. *Эффективный руководитель*. Москва: ООО “И.Д.Вильямс”.

¹⁵² Липиць, И.В., 1991. *Секреты умелого руководителя*. Москва : Экономика, с. 19-20, с. 217.

¹⁵³ У тому ж джерелі, с. 172-175.

¹⁵⁴ У тому ж джерелі, с. 214-220.

вміння приймати усвідомлені рішення, діяти відповідно до існуючої ситуації, вміти чітко визначити пріоритети, раціонально використовувати свої знання, вміння і навички, чітко організовувати свою роботу.

Осмилення самоменеджменту в науковій літературі відбувається у середині 90-х р., й у вітчизняній і зарубіжній психології широко представлене різними теоретичними й методологічними аспектами цього феномена як фундаментальної проблеми становлення й розвитку особистості. Як стверджує О. Фенина, існує значна кількість концепцій самоменеджменту, кожна з яких обстоює певну ідею, навколо якої формується система методик і прийомів роботи над собою: економії свого часу (Л. Зайверт), подолання власних обмежень (М. Вудкок і Д. Френсіс), досягнення особистого ділового успіху (Б. Швальбе), уміння самоорганізації (А. Бішоп), саморозвитку творчої особистості (В. Андрєєв), підвищення особистої культури ділового життя (О. Хроленко) тощо¹⁵⁵. Отже, самоменеджмент розуміється як цілеспрямоване і послідовне застосування випробуваних методів роботи у повсякденній практиці з метою оптимального й ефективного використання власного часу (А. Чкан, С. Маркова, Н. Коваленко, В. Крижко)¹⁵⁶.

На сучасному етапі дослідницьких пошуків самоменеджмент представлено за різними напрямками, а саме: тайм-менеджмент (уміння людини організовувати свій час, оптимально розподіляти його на пріоритетні справи), стрес-менеджмент (самоорганізація у стресових ситуаціях), тім-менеджмент (уміння самостійно обирати “роль” у групі та ефективно її виконувати), імпресіон-менеджмент (уміння складати доцільне враження на інших), ресурс-менеджмент (самоорганізування особистих цінностей)¹⁵⁷.

Дослідники аналізують специфіку педагогічного самоменеджменту в термінах самоорганізації: І. Томашевська визначає його “як спосіб систематичної самоорганізації з метою приведення власної особистості у необхідний для творчої професійної діяльності стан, що дозволяє ефективно вдосконалювати професійні

¹⁵⁵ Фенина, О.Я., 2015. *Рефлексивно-поведінкові особливості становлення професійного самоменеджменту особистості*: автореф. кандидата психол. наук. Луцьк: Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, с. 1.

¹⁵⁶ Чкан, А. С., Маркова, С. В., та Коваленко, Н.М., 2014. *Самоменеджмент* : навч. посібн. Запоріжжя : ЗНУ; Крижко В., 2005. *Теорія та практика менеджменту в освіті*: навч. посібн. 2-ге вид. Київ: “Освіта України”, с. 142; Черних, В. П., ред., 2014. *Енциклопедичний тлумачний словник фармацевтичних термінів*: укр.-лат.-рос.-англ. : навч. посіб. Вінниця : Нова книга, с. 630.

¹⁵⁷ Фенина, О.Я., 2015. *Рефлексивно-поведінкові особливості становлення професійного самоменеджменту особистості*: автореф. кандидата психол. наук. Луцьк: Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, с. 6.

якості, створювати системи ціннісних орієнтацій і творчо-педагогічної активності особистості»¹⁵⁸; за оцінкою О. Винославської – це самоорганізація особистістю навчального процесу з метою реалізації поставлених педагогічних завдань; аналіз і формування особистісних педагогічних цілей, їх коригування; розробка планів та альтернативних варіантів педагогічної діяльності¹⁵⁹. О. Штепа розглядає самоменеджмент як технологію оптимального самоорганізовування особистості з метою досягнення значущих для неї цілей¹⁶⁰.

Д. Френсісом і М. Вудкоком сформульовані ключові вміння та якості ефективної самоорганізації, формування яких сприятиме успіху в професійній діяльності викладача. Це, зокрема: вміння самоконтролю й раціонального використання власних сил, енергії та часу; адекватність соціальній реальності особистісних цінностей; реалістичність особистісних і професійних цілей; прагнення до особистісного і професійного удосконалення; сформованість навичок оптимального реагування у життєвих ситуаціях; вміння раціонально вирішувати проблеми й приймати доцільні рішення; креативність, винахідливість, інноваційність¹⁶¹. Отже, феномен самоорганізації у складі поняття самоменеджменту розглядають як організацію суб'єктом власного життя та діяльності, яка пов'язується зі сформованістю умінь управляти собою, планувати свій робочий і вільний час, ефективно управляти власними ресурсами й раціонально їх використовувати.

Психологічне підґрунтя для вивчення проблем, пов'язаних із самоорганізацією особистості у професійній діяльності, закладене в теорії діяльності (Л. Виготський¹⁶², О. Леонтьєв¹⁶³, С. Рубінштейн¹⁶⁴). Діяльність із самоорганізації є формою прояву активності майбутнього фахівця як суб'єкта діяльності для досягнення певної мети, спрямовується системою ціннісних орієнтацій та

¹⁵⁸ Томашевська, І.П., 2012. Педагогічний самоменеджмент як передумова ефективної професійної діяльності учителя, [online]. Режим доступу: <https://core.ac.uk/download/pdf/153576293.pdf>

¹⁵⁹ Винославська, О.В., 2002. Самоменеджмент у структурі психологічної культури викладача технічного університету. *Вісник НТУУ. КІП: Філософія. Психологія. Педагогіка*, № 2 (5), с. 83-94.

¹⁶⁰ Штепа, О.С., 2009. Самоменеджмент: дефініція та діагностика, [online]. Реж. доступу: http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/8_2009/30.pdf.pdf

¹⁶¹ Вудкок, М., и Френсис, Д., 1991. *Раскрепощенный менеджер. Для руководителя практика*. Москва: "Дело", с. 138.

¹⁶² Виготский, Л.С., 1991. *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика.

¹⁶³ Леонтьев, А. Н., 1977. *Деятельность. Сознание. Личность*. 2-е изд. Москва: Изд-во "Политические материалы".

¹⁶⁴ Рубинштейн, С. Л., 2000. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Изд-во "Питер".

опосередковується системою саморегуляції, що має індивідуальні характеристики, обумовлені психічними властивостями суб'єктів діяльності.

У психологічній науці й практиці проблеми самоорганізації вивчаються у взаємозв'язку з процесами професійного саморозвитку, самовдосконалення, самоосвіти, саморегуляції професійної діяльності як засіб забезпечення її ефективності та результативності (Л. Борисенко¹⁶⁵, Р. Ковальчук¹⁶⁶), як стресодолаючий чинник (В. Светов¹⁶⁷). Концепт самоорганізації дослідниками-психологами аналізується у категоріях організації часу особистості (Ю. Клименко¹⁶⁸, Е. Соколова¹⁶⁹, М. Сурякова¹⁷⁰, С. Юдін¹⁷¹), професійного самоменеджменту (О. Долгопол¹⁷², О. Феніна¹⁷³).

У психологічній науці самоорганізація розглядається і як психологічний процес у свідомості людини, і як процес діяльності. Психологічна самоорганізація передбачає керовану динаміку змін станів свідомості за шкалою: гармонія (повна відповідність), невідповідність, суперечність (протистояння), проблема, конфлікт, зіткнення, катастрофа (загибель). Утримання власної свідомості в діапазоні “проблема” (від протистояння до конфлікту) забезпечує активність, адаптивність, здобуття нової інформації, розвиток, результативність дій. Прагнення до гармонії відбувається шляхом розв'язання проблем, усунення суперечностей, подолання невідповідностей між власними потребами, внутрішніми нормами і досягнутим рівнем розвитку здібностей¹⁷⁴.

З позиції концепції самоорганізації нерівноважні стани особистості являють собою функціональну структуру, яка утворюється при порушенні симетрії між

¹⁶⁵ Борисенко, Л., 2006. Психолого-дидактичні чинники самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. *Гуманізація навчально-виховного процесу*: зб. наук. пр. Слов'янськ : Вид. центр СДПУ, вип. 32, с. 244–252.

¹⁶⁶ Ковальчук, Р.О., 2010. *Психолого-педагогічні умови розвитку здатності до самоорганізації у майбутніх офіцерів-прикордонників*: автореф. канд. психол. наук. Хмельницький: Націон. академія Держ. прикорд. служби України ім. Б. Хмельницького.

¹⁶⁷ Светов, В.Е., 2012. *Взаимосвязь показателей самоорганизации времени жизни и стресспреодолевающего поведения личности*: автореф. кандидата психол. наук. Москва.

¹⁶⁸ Клименко, Ю.О., 2015. Самоорганізац. часу життя як особливе утворення особистості. *Психологія і особистість*, № 2, Ч.2, с. 113-123.

¹⁶⁹ Соколова, Э.А., 2013. Психологические проблемы нехватки времени в профессиональной деятельности. *Вестник Брянского государственного университета*, № 1-1, с. 200-204.

¹⁷⁰ Сурякова, М.В. Самоорганізація вільного часу конкурентоздатної особистості, [online]. Режим доступу: <http://www.metaljournal.com.ua/self-organization-of-free-time>

¹⁷¹ Юдин, С. А., 2016. Взаимосвязь показателей самоорганизации учебной деятельности студентов вуза и временной перспективы личности. *Вестник Кемеровского государственного университета*, № 2, с. 151-155.

¹⁷² Долгопол, О., 2017. Професійний самоменедж. як компетенція лікаря. *Зб. наук. праць “Педагогіка та психологія”*, вип. 56, с. 215-226.

¹⁷³ Феніна, О.Я., 2015. *Рефлексивно-поведінкові особливості становлення професійного самоменеджменту особистості*: автореф. кандидата психол. наук. Луцьк: Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки.

¹⁷⁴ *Психология и педагогика профессиональной деятельности*, [online]. Режим доступу: <http://uchebnik.biz/book/214-psixologiya-i-pedagogika-professionalnoj-deyatelnosti/118-bibliograficheskij-spisok.html>

організмом і середовищем. Л. Виготський¹⁷⁵ характеризує самоорганізацію як процес, унаслідок якого складаються нові функціональні характеристики особистості як системи – нерівноважні (нестійкі) стани. До рівноважних станів відносять стани спокою, емпатії, зосередженості, психічної адаптації, зацікавленості та інші, нерівноважних – стани, пов’язані з підвищеною психічною активністю (радість, захоплення, тривога), а також стани зниженої психічної активності (пригніченість, печаль, втома). Нерівноважні стани виникають в особливих умовах життєдіяльності, в критичні, складні для людини періоди життя, коли суб’єктові складно ними керувати і важко здійснювати тривалу продуктивну діяльність¹⁷⁶.

Щодо самоорганізації в діяльності, то в контексті фактора буття структура діяльності подається такими компонентами: самовизначення – адаптація внутрішніх потреб до умов реальних ситуацій і прийняття відповідних рішень; критерії діяльності, вибрані з усієї множини норм і правил, відповідно до конкретної ситуації; способи діяльності як прояв індивідуальних здібностей відповідно до реальних умов. Названі компоненти регулюються суб’єктом діяльності; динаміка відстежується й направляється до забезпечення їх максимальної відповідності. Такий підхід до структури діяльності передбачає функціональну парадигму її організації на всіх рівнях¹⁷⁷.

У психологічних словниках¹⁷⁸ самоорганізація розглядається як здатність до інтегральної регуляції природних, психічних, особистісних станів, якостей, властивостей, яка здійснюється вольовими, інтелектуальними механізмами, виявляється в мотивах поведінки і реалізується в упорядкованості діяльності та поведінки. Самоорганізація постає як узгодження, упорядкування, створення індивідуально-оптимальної особистісної й психічної системи; розглядається як показник особистісної зрілості. Вважається, що самоорганізація не властива інфантильним суб’єктам (для яких у процесі індивідуального розвитку не було

¹⁷⁵ Выготский, Л.С., 1991. *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика.

¹⁷⁶ Карамбиров, В.А., 2013. Синергетические подходы к самоорганизации студентов в процессе самостоятельной работы в вузе. *Общество и право*, № 2 (44), с. 307-308.

¹⁷⁷ *Психология и педагогика профессиональной деятельности*, [online]. Режим доступа: <http://uchebnik.biz/book/214-psixologiya-i-pedagogika-professionalnoj-deyatelnosti/118-bibliograficheskij-spisok.html>

¹⁷⁸ Деркач, А.А., 2005. *Акмеологический словарь*. 2-е изд. Москва: РАГС; *Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів толкових*, [online]. Режим доступа: http://ebooktime.net/book_99.html

створено умов для повноцінного становлення механізмів саморегуляції), вона не набула у них цілеспрямованості, усвідомленості, контрольованості. Натомість ознаками високого рівня самоорганізації вважається самотворення себе як особистості, особистісне зростання, саморозвиток, відповідність життєвих виборів (професії, друзів і т.п.) індивідуальним особистісним характеристикам.

Самоорганізація діяльності людини відбувається завдяки так званій психічній основі (регуляторні механізми, емоційно-вольові характеристики), елементи якої самостійно, без зовнішніх керованих впливів відтворюють або удосконалюють дану систему. Інакше кажучи, самоорганізація діяльності обумовлюється специфікою індивідуально-особистісної організації суб'єкта, в якій у якості функціональної складової та механізму вольового управління виступають процеси саморегуляції, що, разом з тим, забезпечують міжрівневі процеси обміну енергією. Таким чином, з психологічної точки зору, самоорганізація розуміється як інтегральна сукупність природних і соціально набутих якостей, яка втілюється в усвідомлюваних особливостях волі, інтелекту, мотивів і реалізується в структурно-функціональній упорядкованості виконуваної людиною діяльності через індивідуальну траєкторію саморегуляції¹⁷⁹.

Здатність особистості до самоорганізації розкривається у контексті її автентичності – усвідомлення особистістю власної сутності, саморозуміння та розуміння того, що зумовлює її розвиток. Тому самоорганізацію розглядають як упорядковану певним чином “сукупність цілей і мотивів саморозвитку, навичок самоконтролю і саморегуляції психічних станів”, здатності до об'єктивного самоаналізу та адекватного самооцінювання, “переважно самостійно і цілеспрямовано сформованих у процесі навчання у закладі вищої освіти” (Р. Ковальчук¹⁸⁰), як здібність розуміти значення, індивідуальну й соціальну значущість власних дій, співвідносити актуальні потреби з можливостями їх реалізації в конкретній ситуації і прийнятими у суспільстві соціальними нормами, а також здібність самостійно визначати цілі й умови їх досягнення, формулювати

¹⁷⁹Костромина, С. Н., 2010. Структурно-функциональная модель самоорганизации деятельности. *Вестник Санкт-Петербургского университета*. Серия 12, вып. 4, с. 153-160, с. 155.

¹⁸⁰Ковальчук, Р. О., 2010. *Психолого-педагогічні умови розвитку здатності до самоорганізації у майбутніх офіцерів-прикордонників*: автореф. кандидата психол. наук. Хмельницький: Національна академія Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького.

завдання й знаходити шляхи їх вирішення, передбачати й оцінювати результати власних дій (Т. Скрипкіна¹⁸¹), максимальне використання власних можливостей, свідоме керування плином свого життя й подолання перешкод, які виникають у процесі досягнення цілей у навчанні, професійній діяльності та особистому житті (Т. Козловська¹⁸²).

Відповідно до проаналізованого контенту представимо модель самоорганізації особистості на рис. 1.3.

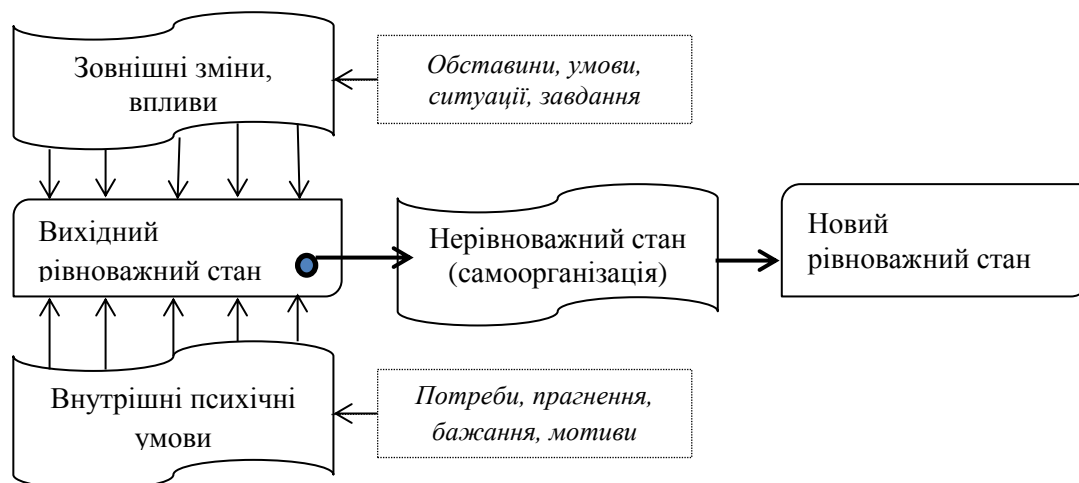


Рис. 1.3. Модель самоорганізації особистості

Отже, процеси самоорганізації відбуваються у системах з високим рівнем складності й значною кількістю елементів, зв'язки між якими мають імовірнісний характер. Характерною властивістю процесів самоорганізації є їх цілеспрямований і, разом з тим, природний, спонтанний характер. Самоорганізація властива об'єктам різної природи (живій клітині, організмові, біологічній популяції, людському колективу та ін.): такі процеси у взаємодії середовищем, так чи інакше, є автономними й відносно незалежними. Самоорганізація відображає здатність організму до адаптації й регуляції власної поведінки в умовах змінюваного середовища. Аналіз наукових джерел показав, що механізм самоорганізації закладений у кожній людині на фізіологічному рівні, відтак, це означає, що такий вид діяльності в студентів ЗВО можливо формувати й розвивати.

¹⁸¹ Скрипкина, Т.П., 1987. Психологические особенности проявления доверия на основе интеграции внутренних ценностей на этапе ранней юности. *Проблемы формирования ценностных ориентаций и социальной активности личности*. Москва: Политиздат, с. 115-126.

¹⁸² Козловская, Т.Н., 2005. Самоорганизация времени как фактор формирования "образа будущего" студента университета. Кандидат наук. Оренбург: Оренбургский государственный университет.

Таким чином, аналіз підходів до розгляду концепту “самоорганізація” у філософській, соціологічній, психологічній науковій літературі, працях із самоменеджменту склав підґрунтя для розгляду досліджуваної проблеми в теорії й методиці професійної підготовки викладача, який подано у наступному підрозділі роботи.

1.3. Поняття самоорганізації у категоріальному полі теорії й методики професійної підготовки педагога

У довідковій літературі самоорганізація подається як інтегральна “*сукупність природних і соціально набутих властивостей*”, яка втілюється в “усвідомлюваних особливостях волі та інтелекту, мотивах поведінки й реалізується в упорядкуванні діяльності та поведінки”¹⁸³; як *здатність до інтегральної регуляції* природних, психічних, особистісних станів, якостей, властивостей, що здійснюється свідомо вольовими та інтелектуальними механізмами, яка проявляється в мотивах поведінки і реалізується в упорядкуванні діяльності й поведінки¹⁸⁴; *діяльність і здатність особистості*, які проявляються в умінні організовувати себе (проєктувати цілі, власну активність, планувати діяльність, здійснювати обґрунтовану самомотивацію, швидко приймати рішення, проявляти відповідальність, критичність в оцінці результатів своїх дій, почуття обов’язку)¹⁸⁵. Отже, термін самоорганізація вживається у значеннях: як самостійна організація своєї роботи, поведінки та як процес, у перебігу якого створюється, відтворюється або вдосконалюється організація складної динамічної системи.

На професійну діяльність здійснюють вплив процеси саморегуляції й самоорганізації. У наукових джерелах проблема самоорганізації пов’язана з процесами професійного саморозвитку, самореалізації, самовираження, самовдосконалення і самоосвіти, що характеризуються свідомою, цілеспрямованою діяльністю особистості. Відповідно, процес самоорганізації

¹⁸³ Словарь, [online]. Режим доступу : <http://psihotesti.ru/gloss/tag/samoorganizatsiya/>

¹⁸⁴ Енциклопедич. словарь по психологии и педагогике, 2013 [online]. Режим доступу: http://psychology_pedagogy.academic.ru/19183/

¹⁸⁵ Бродовська, В.Й., Грушевський, В.О., та Патрик, І.П., 2007. Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів : словник. Київ : ВД “Професіонал”, с. 311; Гамезо, М.В., Степаносова, А.В., и Хализева, Л.М., 2001. Словарь-справочник по педагогической психологии. Москва: Наука, 462 с.; Безрукова, В.С., 2000. Основы духовной культуры (энциклопед. словарь педагога). Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 937 с.

скеровує особистість на “самість”, яка в психології визначається як цілеспрямоване планування людиною своїх дій відповідно до власних бажань; надання собі розпорядження для початку виконання якоїсь дії, стимуляція себе, здійснення самоконтролю за своїми діями, поведінкою та станом¹⁸⁶.

Структурування за семантичним значенням дозволяє подати самоорганізацію як систему з двома елементами: *само* (особистісна сутність) й *організація* (діяльнісна сутність) у їхніх зв'язках і відносинах цілісності та єдності.

Частка само- за словником¹⁸⁷ вживається на позначення спрямованості дії на самого себе або ж здійснення дії без сторонньої допомоги, самостійно, довільно або мимоволі. Самостійність – складна якість, прояв якої полягає у вільній від зовнішніх впливів і спонук діяльності особистості, вона проявляється як здатність особистості здійснювати діяльність без опори на сторонню допомогу, відповідно до своїх поглядів, міркувань, власної думки.

Щодо поняття “організація”, то у науковій літературі існує багато визначень, сутність яких залежить від того, що обрано як першооснову: порядок, зв'язки, людина чи ціль. У тлумачному словнику¹⁸⁸ поняття “організація” пояснюється “як організованість, хороше, планомірне, продумане влаштування, внутрішня дисципліна. Організований – дисциплінований, який діє чітко й планомірно”. За іншим поясненням¹⁸⁹, організація – це: 1) дія за значенням організувати/організовувати й організуватися / організовуватися; 2) об'єднання людей, суспільних груп, держав на базі спільності інтересів, мети, програми, дій і т. ін.; 3) особливості будови чого-небудь, структура; 4) фізичні й психічні особливості окремої особи.

Соціологічний словник розглядає термін “організація” (лат. *organizo* – повідомляю, надаю чіткого вигляду, влаштовую) у значеннях: 1) внутрішня упорядкованість, узгодженість взаємодії окремих елементів або частин системи

¹⁸⁶ Куликова, С. С., и Носкова, Т. Н., 2009. Формирование компетенции самоорганизации студентов как основы обучения в современной образовательной среде университета. *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*, №83, с. 78.

¹⁸⁷ Ожегов, С. И., 1987. *Словарь русского языка*. 19-е изд., испр. Москва : Рус. язык, с.566.

¹⁸⁸ Ожегов, С. И., 1987. *Словарь русского языка*. 19-е изд., испр. Москва : Рус. язык.

¹⁸⁹ Білодід, І. К., ред., 1970-1980. *Словник української мови*: в 11 тт. Київ: Наукова думка, с. 739.

відповідно до структури цілого; 2) сукупність процесів чи дій, які ведуть до утворення і вдосконалення взаємозв'язків між частинами цілого¹⁹⁰.

М. Туленков, обґрунтовуючи взаємозв'язок і взаємозумовленість процесів організації, самоорганізації й управління, розкриває два основних значення терміна “організація:” статичне, в якому термін тлумачиться “як внутрішня упорядкованість, або узгодженість взаємодії частин структури цілого”, та динамічне – “як сукупність узгоджуваних процесів чи дій”. При цьому, як зазначає дослідник, стан упорядкованості (або рух до цього стану) може бути результатом як спонтанних процесів (самоорганізація), так і наслідком цілеспрямованих і свідомих дій людини/ групи людей (процес організації)¹⁹¹.

Отже, термін “організація” в сучасній науковій думці, зазвичай, тлумачиться таким чином: як стан (внутрішня упорядкованість, узгодженість взаємодії відносно диференційованих складових єдиного цілого, що обумовлена його будовою); як організаційна система (сукупність осіб, які спільно взаємодіють задля реалізації певної програми (чи визначеної мети) і діють основі визначених процедур або вимог), як процес (сукупність дій, результатом чого є поява та удосконалення взаємозв'язків між складниками єдиного цілого), як метод (спосіб змінювання сформованого стану системи чи процесу її функціонування).

У контексті нашого дослідження ми розглядаємо поняття “організація” в його динамічній сутності – як свідомий процес упорядкування певної діяльності, створення системної упорядкованості, забезпечення стійкої рівноваги частин системи, в якому бере участь людина. Організація як процес може бути спрямована на зовнішній об'єкт або на власну особистість. В обох випадках ми передбачаємо самостійну діяльність педагога, його самовплив, активність, спрямовані й на об'єкт, яким є завдання, функції професійно-педагогічної діяльності, й на зміну або ж мобілізацію особистісних ресурсів, потенціалу з метою досягнення необхідного результату.

¹⁹⁰ Козловець, М.А., ред., 2003. *Соціологія: словник термінів і понять*. Житомир: Вид-во “Волинь”, 236 с.

¹⁹¹ Туленков, М., 2007. Сутність і співвідношення понять “організація”, “самоорганізація” і “управління”. *Політичний менеджмент*, № 1, с. 24-35.

У сукупності з плануванням, мотивацією та контролем організація виступає як функція управління – тобто процес установлення порядку і послідовності узгодженої в часі та просторі цілеспрямованої взаємодії частин цілого як системи та досягнення в конкретних умовах, у певні терміни визначених цілей спеціально напрацьованими засобами з найменшими витратами ресурсів¹⁹². Таким чином, розглядаючи це поняття в змісті самоорганізації, ми визначаємо дві важливі функції організації: управління дією та виконання дії.

Близьким для розуміння терміна “самоорганізація” є поняття *організовувати* – 1) створювати, засновувати що-небудь, залучаючи до цього інших; 2) чітко налагоджувати, належно впорядковувати що-небудь; *організовуватися* – зосереджуватись, мобілізувати, спрямовувати себе на що-небудь¹⁹³.

Використання терміна “самоорганізація” має трансдисциплінарні, міжгалузеві, галузеві та предметні межі, й завдяки своїй міждисциплінарності теорія самоорганізації нині є універсальним підходом, який дедалі більше збагачується новими теоретичними ідеями, концепціями, висновками й положеннями.

Дослідники М. Ілляхова¹⁹⁴, Т. Козловська¹⁹⁵, М. Сурякова¹⁹⁶, І. Учитель¹⁹⁷ та ін. відводять істотну роль етапу професійного навчання, у процесі якого “закладаються підвалини майбутнього професійного та життєвого успіху”. Самоорганізація особистості проявляється в активній взаємодії та взаємообміні інформацією з навколишнім середовищем, у свідомому включенні індивіда в процес самоорганізації та самоуправління, що спричиняє готовність особистості досягати ефективної діяльності в умовах змінюваності професійного середовища.

Як система, самоорганізація містить низку взаємозв’язаних компонентів, які володіють інтегративною властивістю цілого. Самоорганізація – це багаторівневий процес активної самодіяльності, в процесі якого відбувається мобілізація

¹⁹² Слободянюк, М. М. Організація. В: *Фармацевтична енциклопедія*, [online]. Режим доступу: <http://www.pharmencyclopedia.com.ua/>

¹⁹³ Бусел, В.Т., ред., 2001. *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ: Ірпінь: ВТФ „Перун”, с.679.

¹⁹⁴ Кремень, В. Г., ред. 2014. *Синергетика і освіта* : монографія. Київ: Ін-т обдаров. дитини, с. 128-129.

¹⁹⁵ Козловская, Т.Н., 2005. *Самоорганизация времени как фактор формирования “образа будущего” студента университета*. Кандидат наук. Оренбург: Оренбургский государственный университет.

¹⁹⁶ Сурякова, М. В., та Єрмолаєва, Т. В., 2013. Самоорганізація особистості у вільний час. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія “Педагогіка і психологія”*, № 1 (5), с. 88-94.

¹⁹⁷ Учитель, І. Б., 2011. Самоорганізація майбутнього педагога професійного навчання як складова формування педагогічної майстерності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, вип. 30, с. 222-226, с. 224.

внутрішніх ресурсів організму для досягнення поставленої мети і який включає взаємозв'язані та взаємозумовлені вольові, мотиваційні, ціннісно-сміслові, рефлексивні компоненти.

В основу особистісного й професійного розвитку майбутнього фахівця як мети вищої освіти покладено принцип саморозвитку, який зумовлює здатність особистості практично перетворювати власну життєдіяльність на основі процесів самоорганізації. На нашу думку, успіху в професійній діяльності досягає мотивований та орієнтований на внутрішню самозміну, самовдосконалення суб'єкт професійної діяльності, який готовий на основі самоорганізації засвоювати нові інформаційні потоки, спроможний систематично навчатися, удосконалюватися, змінюватися відповідно до потреб ринку праці.

Ідеї самоорганізації у педагогічній науці застосовуються для осмислення педагогічних явищ, проєктування і побудови моделей педагогічних систем, розглядаються в контексті ідеї самоуправління, самовиховання, самокерування власною активністю у навчальній та професійній діяльності, особистісно-професійного самовдосконалення. Термін “самоорганізація” та його процесуальні складники використовувалися ще у педагогічних дослідженнях минулого століття, в яких закладено теоретичну й методичну основу організації процесу навчання і виховання на засадах індивідуального підходу до вихованця (С. Єлканов¹⁹⁸, А. Кочетов¹⁹⁹, А. Макаренко²⁰⁰, Л. Рувинський²⁰¹ та ін.). У процесі розвитку педагогічної синергетики як самостійної наукової галузі цей теоретичний конструкт став використовуватися у моделюванні й прогнозуванні розвитку складних педагогічних систем, як-от: формування особистості, підготовки до професійної діяльності, розвитку педагогічної культури та особистісного й професійного самовдосконалення.

Проблема самоорганізації розглядається у зв'язку з різними аспектами навчальної/професійної педагогічної діяльності, зокрема: формування навичок

¹⁹⁸ Єлканов, С.Б., 1986. *Профессиональное самовоспитание учителя*: кн. для учителя. Москва: Просвещение.

¹⁹⁹ Кочетов, А.И., 1990. *Организация самовоспитания школьников*. Минск: Народная асвета.

²⁰⁰ Макаренко, А. С., 1984. Некоторые выводы из моего опыта. В: Макаренко, А.С. *Педагогические сочинения*: в 8 т. Т. 4. Москва, 1984.

²⁰¹ Рувинский, Л.И., и Арет, А.Я., 1976. *Самовоспитание школьников*. Москва: Педагогика.

самоорганізації у навчальній діяльності (Л. Борисенко²⁰²; І. Гук²⁰³; А. Ішков²⁰⁴; Я. Козуб²⁰⁵; С. Куликова, Т. Носкова²⁰⁶; С. Котова, О. Шахматова²⁰⁷; М. Реунова²⁰⁸), організація самостійної роботи студентів (О. Малихін²⁰⁹, Т. Мунтян²¹⁰); самоорганізація часу особистості (Е. Рабіна, Л. Савва²¹¹, В. Светов²¹², А. Скрипкина, К.Бойко²¹³, М. Сурякова)²¹⁴; становлення професійного самоменеджменту (О. Фенина)²¹⁵; підготовка до професійної самоорганізації (О. Гура²¹⁶, Н. Дмитрієнко, О. Барвенко²¹⁷, Н. Дуднік²¹⁸, А. Кирилова²¹⁹, Т. Новаченко²²⁰, А. Тесленков²²¹, А. Яворський²²²); самоорганізації у професійній педагогічній діяльності (О. Демченко)²²³, формування культури самоорганізації

²⁰² Борисенко, Л., 2006. Психолого-дидактичні чинники самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. *Гуманізація навчально-виховного процесу*: зб. наук. пр. Слов'янськ: Вид. центр СДПУ, вип. 32, с. 244–252.

²⁰³ Гук, І. П., 2016. Роль викладача у процесі забезпечення самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності студентів медичних коледжів. В: *Збірник наукових праць “Педагогіка та психологія”*. Харків, вип. 54, с. 59–66.

²⁰⁴ Ішков, А. Д., 2004. *Связь компонентов самоорганизации и личностных качеств студентов с успешностью в учебной деятельности*: автореф. канд. психол. наук. Москва.

²⁰⁵ Козуб, Я. В., 2016. Ставлення до навчання в студентів з різними рівнями самоорганізації діяльності. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*. Психологія : [зб. наук. пр.]. Харків : ХНПУ, вип. 53, с. 83–101.

²⁰⁶ Куликова, С. С., и Носкова, Т. Н., 2009. Формирование компетенции самоорганизации студентов как основы обучения в современной образовательной среде университета. *Известия Российской государственной педагогической академии им. А.И. Герцена*, № 83.

²⁰⁷ Котова, С. С., и Шахматова, О. Н., 2007. Психологич. особенности самоорганизации учебн. деятельности студ. *Научные исследования в образовании*, №4, Реж. дост.: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-samoorganizatsii-uchebnoy-deyatelnosti-studentov>.

²⁰⁸ Реунова, М. О., 2013. *Педагогическая технология “тайм-менеджмент” как средство самоорганизации учебной деятельности студента университета*: автореф. канд. пед. наук. Оренбург.

²⁰⁹ Малихін, О. В. Система умінь самоорганізації і самоконтролю учбової діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів та її функціонування у процесі організації і здійснення самостійної навчальної діяльності, [online]. Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/4235/1/Malykhin.pdf>

²¹⁰ Мунтян, Т. В., 2015. Підвищення мотивації студентів до самостійної навчальної діяльності як необхідна умова формування умінь самоорганізації (на прикладі англійської мови), [online]. Режим доступу: http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/123456789/4732/1/_2015.pdf

²¹¹ Рабіна, Е. І., и Савва, Л. И., 2011. Педагогические условия, способствующие развитию учений самоорганизации времени студентов вуза. *Вестник ЮУрГУ*, вып. 3, с. 100–105.

²¹² Светов, В. Е., 2012. *Взаимосвязь показателей самоорганизации времени жизни и стресспреодолевающего поведения личности*: автореф. канд. психол. наук. Москва.

²¹³ Скрипкина, А. В., и Бойко, К. Ю., 2015. Организация и самоорганизация учебного времени студентов как ресурс современного высшего образования. *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*, №8.

²¹⁴ Сурякова, М. В. Самоорганізація вільного часу конкурентоздатної особистості, [online]. Режим доступу : <http://www.metaljournal.com.ua/self-organization-of-free-time>

²¹⁵ Фенина, О. Я., 2015. *Рефлексивно-поведінкові особливості становлення професійного самоменеджменту особистості* : автореф. канд. психол. наук . Луцьк.

²¹⁶ Гура, О. І., 2011. Теоретико-методологічні основи професійної самоорганізації викладача ВНЗ. *Теорія і практика сучасної психології*, вип. 2, с. 9–14.

²¹⁷ Дмитрієнко, Н. А., и Барвенко, О. Г., 2012. Профессиональная самоорганизация как средство формиров. профессиональной культуры специалиста [online]. *Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов*, № 5. Реж. доступу: <http://jurnal.org/articles/2012/ped19.html>

²¹⁸ Дуднік, Н. Ю., 2010. *Формування у майбутніх учителів умінь професійної самоорганізації*: автореф. канд. пед. наук. Київ.

²¹⁹ Кириллова, А. В., 2013. Модель совершенствования самоорганизации будущего педагога в процессе внеучебной деятельности. *Дискуссия*, № 10 (40).

²²⁰ Новаченко, Т. В., 2004. *Формування педагогічної самоорганізації студентів педагогічних училищ*: автореф. канд. пед. наук. Одеса.

²²¹ Тесленков, А. Ю., 2017. *Педагогічні умови формування професійної самоорганізації майбутніх учителів фізичного виховання*: автореф. кандидата пед. наук. Одеса.

²²² Яворський, А. А., 2014. *Розвиток професійної самоорганізації майбутнього вчителя біології в процесі педагогічної практики*: автореф. кандидата пед. наук. Переяслав-Хмельницький.

²²³ Демченко, О. М., 2014. *Формування готовності майбутнього вчителя іноземної мови до самоорганізації в професійній діяльності*: автореф. кандидата пед. наук. Умань: Уманський державний педагогічний ун-т ім. П. Тичини.

(А. Килівник, О. Князькова)²²⁴, самоорганізація навчального простору (Яо Ямін)²²⁵, самоорганізація власної життєдіяльності (К. Трофімов)²²⁶.

У дослідженнях, присвячених особистісно-професійному розвитку педагога, самоорганізація розглядається як системна властивість, яка характеризує високий рівень професійного саморозвитку, самовдосконалення (С. Вітвицька²²⁷, І. Зязюн²²⁸, Л. Зязюн²²⁹, В. Сластьонін²³⁰, С. Хатунцева²³¹); як динамічний “процес прогресивних змін у сфері внутрішнього світу особистості на шляху досягнення вищих рівнів професіоналізму в педагогічній діяльності” (В. Фрицюк)²³²; як засіб, що є основою процесів самотворення педагога в особистісній сфері та професійній діяльності (О. Ігнатюк, О. Князькова)²³³, як складник професійного саморозвитку (О. Чудіна)²³⁴. Дослідники визначають взаємозумовленість і взаємозв’язок рівня професійного саморозвитку особистості педагога й ступеня сформованості у нього компетентності самоорганізації. Як зауважує О. Чудіна²³⁵, самоорганізація, як компонент професійно-особистісного саморозвитку, дозволяє майбутньому викладачеві усвідомити власні цільові орієнтири професійного становлення, сформулювати нову перспективу саморозвитку, здійснювати педагогічну взаємодію між суб’єктами освітнього процесу й корегувати педагогічну діяльність.

Розгляду психологічних механізмів процесу самоорганізації присвячено праці В. Чайки²³⁶, С.Кузікової²³⁷. Проблеми формування професійної самоорганізації

²²⁴ Килівник, А.М., 2015. *Формування культури самоорганізації майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки*: автореф. кандидата пед. наук. Хмельницький; Князькова, О. Н., 2012. О понятии “культура самоорганизации личности студента”. *Молодой ученый*, №11, с. 428-432.

²²⁵ Яо Ямін, 2018. *Методика самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів у педагогічних університетах України*. Кандидат наук. Київ.

²²⁶ Трофімов, К.В. *Самоорганизация студентов младших курсов педагогич. вуза как фактор преобразования их жизнедеятельности в учебной и внеучебной работе*. [online]. Реж. дост.: <http://pedsciencemag.ddk.com.ru/bulletin/pdfVersion?articleId=2211>

²²⁷ Вітвицька, С.С., 2015. *Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти*: монографія. Житомир: Полісся, с. 146.

²²⁸ Зязюн, І.А, Крамущенко, Л.В., Кривонос, І.Ф., та ін., 2008. *Педагогічна майстерність*: підручник. 3-тє вид., допов. і переробл. Київ: СПД Богданова А.М.

²²⁹ Зязюн, Л. І., 2008. *Теоретичні засади розвитку та саморозвитку особистості в освітній системі Франції*: автореф. доктора пед. наук. Київ, с. 24-25.

²³⁰ Сластенин, В.А., 1976. *Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки*. Москва.

²³¹ Хатунцева, С.М., 2017. Проблема самоорганізації в процесі формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя, вип. 52 (105), с. 339–349.

²³² Фрицюк, В.А., 2017. *Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку*: дис. доктора пед. наук. Вінниця.

²³³ Ігнатюк, О.А., 2009. *Формування готовності майбутнього інженера до професійного самовдосконалення: теорія і практика*: монографія. Харків: НТУ “Харківський політехнічний інститут”; Ігнатюк, О. А., 2010. *Теоретичні та методичні основи підготовки майбутнього інженера до професійного самовдосконалення в умовах технічного університету*: автореф. доктора пед. наук. Харків; Князькова, О. Н., 2012. О понятии “культура самоорганизации личности студента”. *Молодой ученый*, №11, с.428-432.

²³⁴ Чудіна, Е.Е., 2013. Профессионально-личностное саморазвитие будущего учителя в вузе. *Известия Волгоградского государственного технического университета*, вып. 9 (112), Т.13, с. 155-159.

²³⁵ Чудіна, Е.Е. Концепция профессионально-личностного саморазвития учителя в непрерывном педагогическом образовании, [online]. *Педагогические науки*, № 4. Режим доступу: http://www.online-science.ru/m/products/pedagogical_science/gid558/pg0/

²³⁶ Чайка, В.М., 2006. *Теорія і технологія підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності*: автореф. доктора пед. наук. Тернопіль: Тернопільський національний університет ім. В.Гнатюка.

²³⁷ Кузікова, С. Б., 2011. *Психологія саморозвитку*: навч. посіб. Суми: МакДен.

студентів педагогічних коледжів досліджують Т. Новаченко²³⁸, Ф.Філоненко²³⁹; педагогів закладів післядипломної освіти – В. Арешонков²⁴⁰, Т. Гура²⁴¹; майбутніх викладачів вищої школи – О. Гура²⁴², А. Тесленков²⁴³ та ін. Досліджуючи процеси самоорганізації, пов'язані з педагогічною діяльністю чи підготовкою майбутнього фахівця педагогічної сфери, науковці в якості досліджуваних конструктів обирають: структурні компоненти самоорганізації (Н. Попова²⁴⁴, І. Ішков²⁴⁵); уміння самоорганізації (Н. Дуднік²⁴⁶, О. Логвинова²⁴⁷, К. Рабіна, Л. Савва²⁴⁸, Л. Фалєєва²⁴⁹); компетенції самоорганізації (А. Кирилова²⁵⁰, С. Котова, О. Шахматова²⁵¹, А. Яворський²⁵²), готовність до самоорганізації (О. Демченко²⁵³).

Аналіз психолого-педагогічних праць з проблеми самоорганізації педагога засвідчує, що розгляд сутності цього феномена здійснюється з позицій низки підходів, зокрема особистісного, діяльнісного, інтегрального, технічного, аксіологічного, компетентнісного (табл. 1.1).

Відповідно до *особистісного* підходу (Н. Афанасьєва²⁵⁴, В. Безрукова²⁵⁵, М. Дяченко, Л. Кандибович²⁵⁶, А. Кисельова²⁵⁷, А. Купріна, С. Михневич²⁵⁸,

²³⁸ Новаченко, Т. В., 2004. *Формування педагогічної самоорганізації студентів педагогічних училищ*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Одеса: Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського.

²³⁹ Філоненко, В. А., і Петьков, В. А., 2014. Моделирование процесса формирования умений профессиона. самоорганизации у будущих педагогов, [online]. *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология*, вып. 3 (143). Реж. дост.: <http://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-protsessa-formirovaniya-umeniy-professionalnoy-samoorganizatsii-u-buduschih-pedagogov>

²⁴⁰ Арешонков, В. Ю., 2005. *Модель удосконалення педагогічної самоорганізації вчителів на основі компетентнісного підходу*, [online]. Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/1136/1/05avyukr.pdf>

²⁴¹ Гура, Т. Е. *Развитие профессиональной самоорганизации педагога в пространстве последипломного образования*, [online]. Режим доступу : <http://imdg.ucoz.ua/staty/pedagog/Gura2.doc>

²⁴² Гура, О. І., 2011. Теоретико-методолог. основи проф. самоорганізації викл. ВНЗ. *Теорія і практика сучасної психології*, вип.2, с. 9-14.

²⁴³ Тесленков, О. Ю., 2017. *Педагогічні умови формування професійної самоорганізації майбутніх учителів фізичного виховання*. Кандидат наук. Одеса.

²⁴⁴ Попова, Н. П., 1999. *Формирование умений самоорганизации учителя в педагогической деятельности в процессе повышения квалификации*: автореф. кандидата пед. наук. Новгород : Новгородский госулар. ун-т имени Ярослава Мудрого.

²⁴⁵ Ішков, А. Д., 2004. *Связь компонентов самоорганизации и личностных качеств студентов с успешностью в учебной деятельности*: автореф. дисс. кандидата психол. наук. Москва: Московский госулар. ун-т им. М. В. Ломоносова.

²⁴⁶ Дуднік, Н., 2009. Уміння професійної самоорганізації як засіб підвищення адаптованості першокурсників до умов навчання у вищій школі. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*, вип. 25, Ч. 4, с. 81-88.

²⁴⁷ Логвинова, О. Н., 2014. *Развитие умения самоорганизации учебной деятельности в технологическом образовании школьников*: автореф. кандидата пед. наук. Москва: ГБОУ ВПО МО "Академия социального управления".

²⁴⁸ Савва, Л. И., і Рабіна, Е. И., 2011. Педагогические условия, способствующие развитию умений самоорганизации времени студентов вуза. *Вестник ЮУрГУ*, № 3, с. 100–105.

²⁴⁹ Фалєєва, Л.В., 2013. Организация процесса формирования культуры самоорганизации студентов бакалавриата, [online]. *Современные проблемы науки и образования*, № 1. Режим доступа: www.science-education.ru/107-8070

²⁵⁰ Кирилова, А. В., 2012. *Совершенствование самоорганизации будущего педагога в процессе внеучебной деятельности*: автореф. кандидата пед. наук. Москва: Мурманский государственный гуманитарный университет.

²⁵¹ Котова С. С., і Шахматова О. Н., 2010. *Основы эффективной самоорганизации*: учеб. пособие. Екатеринбург: ГОУ ВПО "РГПУ".

²⁵² Яворський, А.А., 2014. *Розвиток професійної самоорганізації майбутнього вчителя біології в процесі педагогічної практики*: автореф. кандидата пед. наук. Переяслав-Хмельницький.

²⁵³ Демченко, О.М., 2014. *Формування готовності майбутнього вчителя іноземної мови до самоорганізації в професійній діяльності*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Умань.

²⁵⁴ Афанасьєва, Н. А., 2008. Самоорганизация – фактор успешности учебн. деятельности. *Фундаментальные исследования*, № 2, с. 60-61.

²⁵⁵ Безрукова, В. С., 2000. *Основы духовной культуры (энциклопед. словарь педагога)*. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ.

²⁵⁶ Дяченко, М. И., і Кандибович, Л.Л., 1996. *Краткий психологический словарь: личность, образование, самообразование, профессия*. Минск: Народная асвета.

²⁵⁷ Киселева, А. Ю., 2010. Развитие самоорганизации как одна из целей обучения менеджеров организации, [online]. *Тезисы докл. IV Всеросс. науч. интернет-конф. "Культура и взрыв: социальные смыслы в эпоху перемен"*. Режим доступа: <http://socio.myl.ru/forum/4>

М. Пахмутова²⁵⁹, Л. Фалеева²⁶⁰ та ін.), самоорганізація аналізується як властивість особистості й розглядається як процес свідомого і цілеспрямованого конструювання власної особистості на основі визначеного еталону та результатів самооцінки. Дослідники виокремлюють і вивчають властивість або комплекс властивостей, які утворюють або зумовлюють таку психічну якість як організованість. У якості досліджуваного конструкта обирається особистісна самоорганізація (самоорганізація особистості / студента / педагога).

Таблиця 1.1

Підходи до розгляду сутності поняття “самоорганізація” у теорії й методиці професійної підготовки педагога

Критерій		Підходи
Об’єкт вивчення	властивість особистості	особистісний
	процес	діяльнісний
	властивість і процес	інтегральний (особистісно-діяльнісний)
	сукупність прийомів і технік	технологічний
	спонукуваний цінностями процес	аксіологічний
	презентована компетентностями/компетенціями інтегральна характеристика	компетентнісний

Так В. Арешонков²⁶¹, Л. Фалеева²⁶² вважають, що особистісна самоорганізація – це діяльність/здатність особистості, яка пов’язана з умінням організовувати себе, що проявляється в спроможності особи до цілевизначення, прояву активності, самостійності, обґрунтованості мотивації, планування своєї діяльності, швидкості прийняття рішень і відповідальності за них, критичності оцінки результатів своїх дій, почутті обов’язку. Н. Афанасьєв²⁶³, М. Дяченко, Л. Кандилович²⁶⁴, Т. Мунтян²⁶⁵ визначають самоорганізацію студента як упорядковану сукупність цілей і мотивів саморозвитку, умінь самоконтролю і саморегуляції психічних

²⁵⁸ Куприна, А.В., и Михневич, С.Н., 2012. О самоорганизации студентов-первокурсников в вузе. В: *Актуальные проблемы права, истории и экономики. Профилактика преступности несовершеннолетних*: междунар. науч.-практ. конф. Шадринск, с. 126-135.

²⁵⁹ Пахмутова, М.А., 2013. Специфика личностной самоорганизации студентов, включенных в исследовательскую деятельность. *Вестник ЧГПУ им. И.Я.Яковлева*, № 1 (77). Ч. 2, с. 137-144.

²⁶⁰ Фалеева, Л.В., 2012. Организованность и самоорганизация как качество личности: сравнительный анализ понятий. *Современные проблемы науки и образования*, № 4, с. 266–274.

²⁶¹ Арешонков, В.Ю., 2006. Педагогичні засади самоорганізації слухачів системи післядипломної педагогічної освіти. Кандидат наук. Житомирський державний університет імені Івана Франка.

²⁶² Фалеева, Л.В., 2012. Организованность и самоорганизация как качество личности: сравнительный анализ понятий. *Современные проблемы науки и образования*, № 4, с. 266-274.

²⁶³ Афанасьев, Н. А., 2008. Самоорганизация – фактор успешности учебн. деятельности. *Фундаментальные исследования*, № 2, с. 60-61.

²⁶⁴ Дяченко, М. И., и Кандилович, Л.Л., 1996. *Краткий психологический словарь: личность, образование, самообразование, профессия*. Минск: Народная асвета.

²⁶⁵ Мунтян, Т. В., 2015. Підвищення мотивації студентів до самостійної навчальної діяльності як необхідна умова формування умінь самоорганізації (на прикладі англійської мови), [online]. Режим доступу: http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/123456789/4732/1/_2015.pdf

станів, здібностей до самоаналізу й адекватної самооцінки, сформовану загалом самостійно і цілеспрямовано і яка розвивається у процесі навчання у ЗВО.

У межах *діяльнісного підходу* самоорганізація визначається як процес, який складається із сукупності функцій, операцій, умінь, навичок. Метою цього напряму досліджень є розкриття структури процесу самоорганізації, функціональних зв'язків між його компонентами та їх впливу на успішність організації самостійної діяльності (В. Андреев, Я. Ільїнська). Зокрема, Я. Ільїнська²⁶⁶ самоорганізацію професійної діяльності визначає як діяльність студента, “спонукувану та скеровувану цілями самокерування і саморегулювання своєї професійно значущої праці, яка здійснюється як система інтелектуальних дій, спрямованих на розв'язання завдань самостійної організації й здійснення своєї праці”. За визначенням В. Андреева²⁶⁷, це здатність особистості, яка виявляється в чіткому плануванні (повсякденному і перспективному) свого життя та справ, здатність раціонально використовувати свої сили і свій час.

Прихильники *інтегрального (особистісно-діяльнісного) підходу* (Н. Башавець²⁶⁸, Н. Заєнутдинова²⁶⁹, С. Кирій, Т. Новаченко, Т. Приходько, Н. Попова, А. Тесленков, С. Некрасова) розглядають елементи процесу самоорганізації наряду з особистісними характеристиками, тобто при розгляді самоорганізації діяльності враховують і особистісні якості суб'єкта, які впливають на результати діяльності.

Так О. Тесленков визначає самоорганізацію як процес “упорядкованої діяльності, що характеризується здатністю особистості усвідомлено й цілеспрямовано здійснювати саморозвиток з метою вирішення професійних і особистісно значущих завдань”²⁷⁰. С. Кирій розглядає самоорганізацію як діяльну складову процесу самоуправління, яка проявляється як спроможність саморегулювання внутрішніх процесів без впливу ззовні. Самоорганізація

²⁶⁶ Ильинская, Я. А., 2013. Самоорганизация студентов в системе дополнительного непрерывного образования [online]. *Вестник МГОУ*, № 1. Режим доступа: www.evestnik-mgou.ru

²⁶⁷ Андреев, В.И., 2012. *Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития*. Казань: Центр инновац. технологий.

²⁶⁸ Башавець, Н. А., 2016. Формування професійної самоорганізації майбутніх учителів: реалії і проблеми. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського*, №4 (111), с. 18-21.

²⁶⁹ Заєнутдинова, Н.А., 2000. *Формирование готовности к самоорганизации у студентов педагогического колледжа в образовательном процессе*. Кандидат наук. Магнитогорский государственный университет.

²⁷⁰ Тесленков, О. Ю., 2017. *Педагогічні умови формування професійної самоорганізації майбутніх учителів фізичного виховання*: автореф. кандидата пед. наук. ДЗ “Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського”.

особистості, як зазначає дослідник, – це “свідома, підсвідома, несвідома природна діяльність з узагальнення досвіду, формулювання понять, закріплення знань і набуття досвіду, а також упорядкування речей, нормалізації якостей і гармонізації відносин з метою розвитку особистості у всіх сферах людського буття”, вона постає як цілеспрямована активність особистості, що характеризуються обґрунтованістю, мотивованістю та спланованістю дій, самостійністю і швидкістю прийняття рішень, проявом відповідальності за результати дій²⁷¹.

На думку Н. Попової²⁷², самоорганізація є здатністю особистості, яка виявляється в умінні застосовувати свої розумові й емоційно-вольові характеристики для розв’язання професійно значущих завдань і передбачає прояв особистістю обґрунтованого цілевизначення, проєктування своєї діяльності, “мобілізації себе й стійкої активності в досягненні результату, критичній оцінці результатів своїх дій”. Т. Новаченко²⁷³, Т. Приходько²⁷⁴ досліджують поняття педагогічної самоорганізації студентів і презентують його як цілісне, динамічне утворення особистості, яке постає як сукупність педагогічної рефлексії, професійної компетентності й самоуправління, спрямоване на неперервне самовдосконалення педагога з метою якісного виконання ним професійних функцій.

Розглядаючи самоорганізацію як один із компонентів професійно-особистісного саморозвитку майбутніх педагогів, С. Некрасова відзначає свідомий характер цього явища: внутрішня мета усвідомлюється й формується безпосередньо самою особистістю, відбувається взаєморозуміння і саморегуляція між різними компонентами “особистості як системи”, усвідомлюється й формується ставлення до зовнішніх впливів і цілей, унаслідок чого вони можуть

²⁷¹Кирій, С.Л., 2014. Концепція самоменеджменту як управлінська філософія. *Теорія та практика державного управління*, вип. 3 (46), с. 209-216.

²⁷²Попова, Н.П., 1999. *Формирование умений самоорганизации учителя в педагогической деятельности в процессе повышения квалификации*: автореф. кандидата пед. наук. Новгород: Новгородский государственный университет им. Я. Мудрого.

²⁷³Новаченко, Т. В., 2004. *Формування педагогічної самоорганізації студентів педагогічних училищ*: автореф. кандидата пед. наук. Одеса: Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського.

²⁷⁴Приходько, Т. П., 2011. *Актуалізація мотивації на педагогічну самоорганізацію викладачів вищих навчальних закладів*, [online]. Режим доступу: <http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2011/17/63.pdf>

набути або не набути значущості для особистості; особистість обирає подальші дії з реалізації зовнішніх чи внутрішніх цілей, з огляду на їх значущість²⁷⁵.

За *технологічного підходу* до розуміння сутності досліджуваного поняття (Г. Архангельський²⁷⁶, А. Гастев²⁷⁷, Л. Зайверт²⁷⁸, Дж. Моргенстерн²⁷⁹, В. Неволіна, О. Феніна, М. Щеглова) самоорганізація представляється сукупністю прийомів і технологій ефективної організації особистістю своєї діяльності (методи наукової організації розумової праці, самоменеджменту, тайм-менеджменту). Так О. Феніна розглядає самоменеджмент особистості як послідовне й цілеспрямоване застосування ефективних методів, прийомів і технологій саморегуляції й самореалізації задля досягнення особистого й ділового успіху внаслідок самопізнання і самовдосконалення своїх особистісних і ділових якостей²⁸⁰. В. Неволіна і М. Щеглова²⁸¹ розглядають тайм-менеджмент як ресурс і засіб, який впливає на самоорганізацію студентів, і визначають навчання тайм-менеджменту як ефективний засіб підвищення рівня самоорганізації студентів.

М. Реунова розглядає самоорганізацію навчальної діяльності в контексті *аксіологічного підходу* як процес упорядкованої, свідомої діяльності, яка спонукається і спрямовується цілями й цінностями професійно значущої навчальної роботи, здійснюваної системою вольових та інтелектуальних дій, адекватних ціннісним орієнтаціям студентів²⁸². Усвідомлення цінності часу, за її твердженням, є основою самоорганізації навчальної діяльності студентів, яка інтегрує в своєму змісті ціннісно-смыслову єдність когнітивного, аксіологічного й діяльнісного компонентів.

²⁷⁵ Некрасова, С. М., 2010. Готовність педагога до професійного саморозвитку: сутність, структура, проблеми дослідження. *Науковий вісник Мелітопольського університету*. Серія "Педагогіка", с.11.

²⁷⁶ Архангельский, Г., Бехтерев, С., Лукашенко, М., и Телегина, Т., 2008. *Тайм-менеджмент*: учеб. пособ. Москва.

²⁷⁷ Гастев, О.К., 1993. Як треба працювати. В: І.О. Слепов, упор. *Наука управляти : з історії менеджменту*. Хрестоматія : навч. посібн. Київ: Либідь, с. 235-264.

²⁷⁸ Зайверт, Л., 1995. *Ваше время – в Ваших руках*. Москва: Интерэксперт.

²⁷⁹ Моргенстерн, Дж., 2010. *Тайм-менеджмент. Искусство планирования и управления своим временем и своей жизнью*. Москва: ООО Изд-во "Добрая книга".

²⁸⁰ Феніна, О.Я., 2015. *Рефлексивно-поведінкові особливості становлення професійного самоменеджменту особистості*: автореф. кандидата психол. наук. Луцьк: Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, с. 14.

²⁸¹ Неволіна, В.В., и Щеглова, М.И., 2016. Исследование особенности самоорганизации как сущностной характеристики тайм-менеджмента студента. *Таврический научный обозреватель*, №9 (14), с. 47-49.

²⁸² Реунова, М. О., 2013. *Педагогическая технология "тайм-менеджмент" как средство самоорганизации учебной деятельности студента университета*: автореф. кандидата пед. наук. Оренбург: Оренбургский госуд. ун-т; Реунова, М.А., 2012. Аксіологічний аспект самоорганізації часу студента університету. *Вестник Оренбургского государственного университета*, №2 (138), с. 237–242.

У руслі компетентнісного підходу (О. Гура, С. Котова, С. Куликова, Т. Носкова, Н. Салан²⁸³, А. Яворський) феномен самоорганізації розглядається як інтегральна характеристика, властивість, презентована як компетентність/компетенції професійно-педагогічної діяльності. Зокрема, А. Кирилова²⁸⁴ визначає самоорганізацію майбутнього педагога в позанавчальній діяльності як упорядковану й “динамічну суб’єктну властивість, яка виявляється в усвідомленій побудові діяльності з розвитку готовності до оновлення компетенцій”. У дослідженні А. Яворського²⁸⁵ професійна самоорганізація розглядається як одна з ключових професійних компетенцій, що виражається в обґрунтованій мотивації, самостійності дій, умінні застосовувати особистісні ресурси і творчі можливості з метою оптимального розв’язання професійних завдань, а також для професійної самореалізації й самовдосконалення. О. Гура розглядає її як “складну особистісно-професійну системну якість, що забезпечує на особистісному рівні самопідготовку і самореалізацію суб’єкта відповідно до вимог професійної діяльності та виявляється в актуальному стані у формі професійної компетентності”²⁸⁶. С. Куликова, Т. Носкова²⁸⁷, С. Котова²⁸⁸ досліджують компетенцію самоорганізації студентів, визначаючи її як здатність суб’єкта раціонально організовувати й поетапно виконувати свою навчально-професійну діяльність, корегувати й враховувати проміжні результати з метою підвищення ефективності професійно значущої навчальної роботи.

Аналіз площини розгляду дослідниками поняття самоорганізації в теорії та методиці професійної педагогічної підготовки у вищій школі дає підстави стверджувати про багатоаспектність наукових спрямувань щодо досліджуваного конструкта, підходів до встановлення сутності, суб’єктів і результату сформованої/розвиненої самоорганізації (рис. 1.4).

²⁸³ Салан, Н.М., 2012. *Компетентність професійної самоорганізації майбутнього вчителя музики: категоріальний аналіз проблеми*, [online]. Режим доступу: http://elibrary.kubg.edu.ua/10641/1/N_Salan_28_03_12_konf_IM.pdf

²⁸⁴ Кириллова, А. В., 2013. Модель совершенствования самоорганизации будущего педагога в процессе внеучебной деятельности. *Дискуссия*, № 10 (40), с. 146-150.

²⁸⁵ Яворський, А.А., 2014. *Розвиток професійної самоорганізації майбутнього вчителя біології в процесі педагогічної практики*: автореф. кандидата пед. наук. Переяслав-Хмельницький.

²⁸⁶ Гура, О. І., 2011. Теоретико-методол. основи профес. самоорганізації виклад. ВНЗ. *Теорія і практика сучасної психології*, вип.2, с. 10.

²⁸⁷ Куликова, С. С., и Носкова, Т. Н., 2009. Формирование компетенции самоорганизации студентов как основы обучения в современной образовательной среде университета. *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*, №83, с. 78-87.

²⁸⁸ Низамова, Г.А., Ишмуратова, И.А., и Ханнанова Ю.И., 2015. Значимость формирования у студентов вузов компетенций самоорганизации учебно-професс. деятельности. *Актуальные вопросы психологии и педагогики в современных условиях*: сбор. науч. трудов. Санкт-Петербург, № 2, с. 122-124.

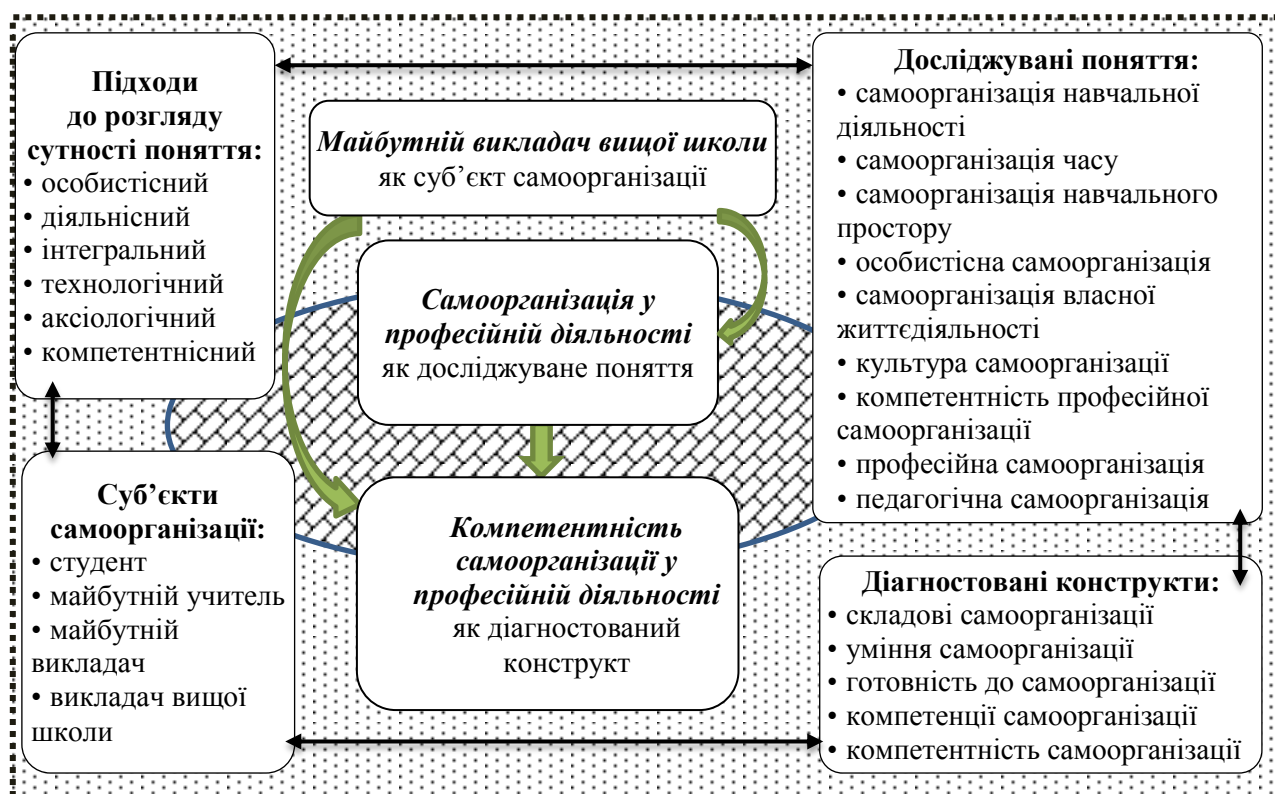


Рис.1.4. Поняття самоорганізації у категоріальному полі теорії й методики професійної підготовки педагога

У дисертації розгляд сутності досліджуваного конструкта здійснюємо на основі суб'єктно-діяльнісного підходу, за яким, з однієї сторони, якісно визначеним способом самоорганізації є “суб'єкт”, який забезпечує узгодження і координацію внутрішніх і зовнішніх процесів, станів, властивостей, здібностей, можливостей, намірів і завдань діяльності, а з іншої – самоорганізація об'єктивується як організований процес обґрунтованих дій, спрямованих на упорядкування професійної реальності з метою забезпечення самозбереження й самовідновлення особистісних і професійних ресурсів.

У контексті суб'єктно-діяльнісного підходу до самоорганізації особистості майбутнього викладача вищої школи у професійній діяльності важливими є наукові дослідження, в яких відображено особистісний і процесуальний аспекти самоорганізації, тобто, з однієї сторони, самоорганізація розглядається як процес, пов'язаний із самоформуваннями чи саморозвивальними діями, спрямованими на набуття таких властивостей, як організованість, цілеспрямованість, раціональність, компромісність, адекватність, мотивованість усвідомленням власної самоцінності

тощо, з іншої – як цілеспрямована, обґрунтована діяльність з організації свого життя й виконання професійних функцій.

У наукових дослідженнях з аналізованої проблеми використовуються такі конструкти: “самоорганізація особистості”, “культура самоорганізації”, “професійна самоорганізація”, “педагогічна самоорганізація”, самоорганізація у професійній діяльності (додаток А).

С. Куликова, Т. Носкова визначають *самоорганізацію особистості* як процес упорядкованої свідомої діяльності суб’єкта, спрямованої на організацію й керування собою для досягнення поставлених цілей²⁸⁹. Дослідники відзначають тісний взаємозв’язок понять “організація” і “самоорганізація”: самоорганізація передуює організації, супроводжує її як паралельний процес або розгортається на її основі. Тобто самоорганізація є самодіяльним способом і результатом упорядкування об’єкта або діяльності.

Стверджуючи, що самоорганізація ґрунтується на активній позиції особистості, С. Куликова та Т. Носкова пов’язують її з механізмами саморегуляції, самоуправління й виокремлюють такі характеристики: керованість та ініціативність особистості, самодіяльність, узгодження особистих цілей з цілями основної діяльності, зануреність в управлінську діяльність, урахування внутрішніх характеристик і зовнішніх умов основної діяльності²⁹⁰. Науковці розглядають самоорганізацію діяльності в поєднанні з особистісними якостями суб’єкта й виокремлюють такі структурні компоненти цього процесу: цілевизначення, аналіз ситуації, прогнозування, планування, самоконтроль і корекція.

І. Ральниковою²⁹¹ встановлено, що самоорганізація особистості опосередковується її психологічними характеристиками як суб’єкта та властивою людській психіці здатністю до рефлексування; дослідниця розглядає самоорганізацію в контексті рефлексивного проєктування життєвих перспектив особистості, яка постає самоорганізація становлення життєвих перспектив, часу, способів, можливостей і умов для їх самореалізації у майбутньому.

²⁸⁹ Куликова, С.С., и Носкова, Т.Н., 2009. Формирование компетенции самоорганизации студентов как основы обучения в современной образовательной среде университета. *Известия Российск. госулар. педагог. ун-та им. А.И. Герцена*, № 83, с. 78.

²⁹⁰ У тому ж джерелі, с. 79.

²⁹¹ Ральникова, И. А., 2009. Рефлексивное автопроектирование как технология самоорганизации в контексте становления и преобразования жизненных перспектив личности. *Сибирский психологический журнал*, № 33, с. 105-106.

На істотній ролі власне особистості в процесах самоорганізації наголошується в дослідженнях, пов'язаних із формуванням *культури самоорганізації* у студентів (О. Князькова²⁹², Л. Фалєєва²⁹³), у майбутніх педагогів (О. Килівник²⁹⁴). Зокрема, йдеться про усвідомлення суб'єктом навчання власної ролі в успішності навчально-пізнавальної й подальшої професійної діяльності, готовності до самостійного ефективного її здійснення, в прагненні студента до самоорганізації (упорядкування цілей і мотивів саморозвитку, навичок самоконтролю й саморегуляції психічних станів, здібностей до самоаналізу й адекватної самооцінки), а також здійснення дій із особистісної самоорганізації (уміння аналізувати себе й здійснювати свідому роботу над собою з метою всебічного розвитку, удосконалення рис характеру, необхідних для підвищення рівня власного професіоналізму), які закріплені у свідомості студента як звичні й необхідні²⁹⁵.

Основною умовою особистісного розвитку педагога, самоактуалізації, самореалізації, становлення його професійної культури є професійна самоорганізація. Термін “*професійна самоорганізація особистості*” широко використовується в філософських, психологічних, педагогічних дослідженнях як прояв різних рівнів професійної культури, як основна умова професійного зростання, як синергетичний процес самоорганізації особистісних структур свідомості, як засіб саморозвитку рівнів компетентності, самооцінки, самопрезентації, самовдосконалення, кар'єрного зростання фахівця²⁹⁶.

У психолого-педагогічних дослідженнях *професійну самоорганізацію* щодо підготовки педагога розглядають як показник особистісної зрілості, як здатність особистості свідомо й цілеспрямовано використовувати й удосконалювати значущі складові структури особистості в діяльності, спрямовану на розв'язання

²⁹² Князькова, О. Н., 2012. О понятии “культура самоорганизации личности студента”. *Молодой ученый*, №11, с. 428-432.

²⁹³ Фалєєва, Л.В., 2013. Организация процесса формирования культуры самоорганизации студентов бакалавриата, [online]. *Современные проблемы науки и образования*, № 1. Режим доступа: www.science-education.ru/107-8070

²⁹⁴ Килівник, А.М., 2015. *Формування культури самоорганізації майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки*. Кандидат наук. Хмельницький: Хмельницький національний університет.

²⁹⁵ Князькова, О. Н., 2012. О понятии “культура самоорганизации личности студента”. *Молодой ученый*, №11, с. 428-432; Килівник, А.М., 2015. *Формування культури самоорганізації майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки*. Кандидат наук. Хмельницький: Хмельницький національний університет, с. 44.

²⁹⁶ Кульневич, С.В., 1997. *Педагогика самоорганизации: феномен содержания* : монография. Воронеж, с.51.

професійно й особистісно значущих завдань (В. Філоненко, В. Петьков)²⁹⁷; як основну умову особистісного зростання, як можливість самопрезентації, самоактуалізації та самореалізації особистості в професійному середовищі (Н. Дмитрієнко, О. Барвенко)²⁹⁸; як комплекс власних мотиваційних настанов, зусиль організовувати, контролювати і коригувати свою навчальну діяльність, які спрямовані на самоосвіту, саморозвиток, самокорекцію і самовдосконалення Н. Башавець²⁹⁹; як інтегрально-динамічне утворення, яке спрямоване на активне самотворення себе як педагога, й передбачає усвідомлення важливості мотивації, професійних знань, умінь, навичок самоорганізації, самовдосконалення і саморозвитку особистісних якостей, ефективного планування, контролю й корегування самотійної навчальної діяльності, а також упорядкованість професійного зростання (О. Тесленков)³⁰⁰.

І. Донченко розглядає професійну самоорганізацію як “особливий психологічний феномен, сутність якого полягає у прагненні фахівця до постійного професійного саморозвитку, професійного самовдосконалення та самозбереження в ситуації мінливості професійного простору, що є механізмом формування і розвитку професійної Я-концепції, а також засобом реалізації Я-концепції у професійній діяльності, виявляється в сукупності процесів самопідготовки (самопізнання й саморозвиток) і самореалізації (самовираження й самоствердження)”³⁰¹.

Таким чином, професійну самоорганізацію в процесі навчання дослідники подають як синергетичний процес самоорганізації особистісних структур свідомості; як засіб саморозвитку рівнів компетентності, самооцінки, самопрезентації, самовдосконалення, кар’єрного зростання фахівця; як спосіб професіоналізації, в якому професійна культура фахівця є ступенем визначення

²⁹⁷ Філоненко, В. А., и Петьков, В. А., 2014. Моделирование процесса формиров. умений профессиона. самоорганизации у будущих педагогов, [online]. *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология*, вып. 3 (143). Реж. дост.: <http://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-protsesta-formirovaniya-umeniy-professionalnoy-samoorganizatsii-u-buduschih-pedagogov>

²⁹⁸ Дмитрієнко, Н.А., и Барвенко, О.Г., 2012. Профессиональная самоорганизация как средство формиров. профессиональной культуры специалиста, [online]. *Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов*, 5. Реж. дост.: <http://jurnal.org/articles/2012/ped19.html>

²⁹⁹ Башавець, Н. А., 2016. Формування професійної самоорганізації майбутніх учителів: реалії і проблеми. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського*, №4 (111), с.19.

³⁰⁰ Тесленков, О. Ю., 2017. Педагогічні умови формування професійної самоорганізації майбутніх учителів фізичного виховання: автореф. кандидата пед. наук. Одеса: ДЗ “Південноукр. націон. педагогічний університет імені К.Д.Ушинського”, с.7.

³⁰¹ Донченко, І.А., 2010. Педагогічні умови розвитку професійної самосвідомості майбутніх викладачів вищого навчального закладу в процесі магістерської підготовки: автореф. кандидата пед. наук. Запоріжжя: Класичний приватний університет, с.9.

рівня професіоналізму; як процес прояву фахівцем рівнів професійної культури в навчальному процесі й професійній діяльності.

Відносно педагогічної діяльності дослідники вживають поняття “*педагогічна самоорганізація*”, розуміючи її як “процес синергетичного самоструктурування, самовпорядкування і самовдосконалення складових професійної компетентності педагога” (В. Арешонков)³⁰²; цілісне, динамічне утворення особистості майбутнього педагога, що постає як сукупність “педагогічної рефлексії, професійної компетентності та самоуправління” й спрямоване на його неперервне самовдосконалення задля успішної професійної діяльності (Т. Новаченко)³⁰³, здатність учителя до “самовирощування” своїх внутрішніх ресурсів – особистісних структур свідомості, що надають гуманний смисл його діяльності (С. Кульневич)³⁰⁴.

У науковій літературі дослідники також обґрунтовують поняття “*самоорганізація особистості у професійній діяльності*” (О. Демченко³⁰⁵, Н. Климко³⁰⁶), “*самоорганізація особистості у педагогічній діяльності*” (Н. Попова³⁰⁷). Зокрема, О. Демченко уточнює сутність поняття “самоорганізація особистості у професійній діяльності” як “комплекс постійно розвивальних мотиваційно-ціннісних, емоційно-когнітивних, індивідуально-діяльнісних та енерго-рефлексивних фахових якостей, що зумовлюють відкрите (прозоре) й незворотно-прогресивне виконання особистістю функцій самовизначення, самопрограмування, самопроєктування, самоконтролю, самооцінки й самокоригування у полі соціально-корисної праці, що забезпечують результативність неперервного самовдосконалення фахівця для досягнення вершин професіоналізму”³⁰⁸.

³⁰² Арешонков, В. Ю., 2005. *Модель удосконалення педагогічної самоорганізації вчителів на основі компетентнісного підходу*, [online]. Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/1136/1/05avyukr.pdf>.

³⁰³ Новаченко, Т. В., 2004. *Формування педагогічної самоорганізації студентів педагогічних училищ*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Одеса: Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського, с. 8.

³⁰⁴ Кульневич С.В., 1997. *Педагогика самоорганизации*: феномен содержания: монография. Воронеж.

³⁰⁵ Демченко, О.М., 2014. *Формування готовності майбутнього вчителя іноземної мови до самоорганізації в професійній діяльності*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Умань.

³⁰⁶ Климко, Н. В. *Проблема самоорганизации в профессионально-педагогической деятельности*, [online]. Режим доступу: http://pravmisl.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=1972

³⁰⁷ Попова, Н. П., 1999. *Формирование умений самоорганизации учителя в педагогической деятельности в процессе повышения квалификации*: автореф. кандидата пед. наук. Новгород : Новгородский госуниверситет имени Ярослава Мудрого.

³⁰⁸ Демченко, О.М., 2011. Сутність та провідні функції самоорганізації особистості у професійній діяльності. *Вісник Черкаського університету*, вип. 209, ч. 2, с. 103-108.

Досліджуючи вплив умінь самоорганізації навчальної діяльності на процеси адаптації студентів-першокурсників і базуючись на висновках наукових джерел³⁰⁹, Н. Дуднік головною проблемою студентів вважає несформованість у них умінь самостійно організовувати навчальну діяльність і раціонально розподіляти час. Вона стверджує, що низький рівень навчальної самоорганізації негативно впливає на адаптацію першокурсників до умов навчання у вищій школі, академічну успішність студентів, що, відповідно, зумовлює недостатню професійну підготовку майбутніх фахівців до самостійної педагогічної діяльності.

Проведені Е. Соколовою³¹⁰ дослідження дозволили виявити причини недостатнього часу в професійній діяльності педагогів, зокрема: спроби зробити багато справ за один раз (50,0 %), синдром відкладання (47,2%), нездатність сказати “ні” (44,4%), нечасте делегування (передоручення) справ (30,5%), відволікання (шум) (30,6%), недостатнє планування трудового дня (30,5%). Попри те, респондентами були заявлені й такі причини: незаплановані відвідувачі, приватні розмови, поспіх, нетерпіння. Дослідниця називає низку причин, які породжують проблеми особистісних переживань у педагогів: 1) особистісні причини: завищений рівень вимог до себе, висока мотивація виконуваної діяльності, що виявляється в прагненні виконати великий обсяг роботи; 2) проблеми самоорганізації й самодисципліни, що виявляється у недосконалому плануванні трудового дня і наявності “синдрому відкладання”; 3) недостатнє встановлення і захист меж свого особистого часу, що виявляється в нездатності сказати “ні”; 4) проблема несформованості лідерських якостей, наслідком чого є нечасте делегування справ; 5) проблеми організації трудової діяльності в колективі, де нечасте делегування справ обумовлене рішенням керівника колективу. Окремі із названих причин можуть бути усвідомлені педагогами, інші – ні, однак кожна з них спричиняє у педагогів переживання.

Можемо виокремити низку напрямів щодо розгляду проблеми самоорганізації у педагогічній підготовці та професійній діяльності викладачів вищої школи:

³⁰⁹ Дуднік, Н., 2009. Уміння професійної самоорганізації як засіб підвищення адаптованості першокурсників до умов навчання у вищій школі. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*, вип. 25, Ч. 4, с. 81-88.

³¹⁰ Соколова, Э.А., 2013. Психологические проблемы нехватки времени в профессиональной деятельности. *Вестник Брянского государственного университета*, № 1-1, с. 200-204.

самоорганізація викладача у здійсненні дидактичних функцій педагогічної діяльності, зокрема контролю за навчальною діяльністю студентів (О. Павлова³¹¹); формування умінь самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності студентів (І. Гук³¹², Н. Дем'яненко³¹³, Т. Мунтян³¹⁴, Т. Новаченко³¹⁵); самоорганізація викладача як складова його організаційної культури (О. Винославська³¹⁶, Л. Рибалко³¹⁷); формування у майбутніх викладачів умінь самоорганізації у педагогічній діяльності (Н. Батечко³¹⁸, О. Гура³¹⁹, Т. Приходько³²⁰, Ямін Яо³²¹). Однак, зазначимо, що цілісні дослідження щодо контекстної підготовки майбутнього викладача вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності з урахуванням її специфіки та особливостей не проводилися.

Н. Климко³²² підкреслює взаємозалежність самоорганізації викладача у професійній діяльності й самоорганізації студента в процесі навчання, викладач надихає і мотивує студентів до самоорганізації. Дослідниця вважає самоорганізацію не лише рушієм самоосвіти, професійного самовдосконалення викладача, а й засобом прояву його організованості, впорядкованості та раціональності в педагогічній роботі, вважаючи при цьому найбільш важливими проявами самоорганізації такі дії: щоденне планування діяльності викладача; організація й дотримання режиму дня; ефективне використання робочого часу; раціоналізація педагогічної діяльності, використання доцільних способів і прийомів праці.

³¹¹ Павлова, О. І., 2014. *Контроль знань як засіб корекції навчальної діяльності з математики студентів*, [online]. Режим доступу: <http://college.nuph.edu.ua/wp-content/uploads/2014/05/8f.pdf>

³¹² Гук, І. П., 2015. Теоретичні аспекти самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, № 9 (53), с. 216-223.

³¹³ Дем'яненко, Н. М., 2011. Самостійна робота магістрантів у системі модульного навчання: організаційно-управлінські засади. *Педагогічні науки. Збірник наукових праць*. Полтава, с. 42-46.

³¹⁴ Мунтян, Т. В., 2015. Підвищення мотивації студентів до самостійної навчальної діяльності як необхідна умова формування умінь самоорганізації (на прикладі англ. мови), [online]. Режим дост.: http://ekhsvir.kspu.edu/bitstream/123456789/4732/1/_2015.pdf

³¹⁵ Новаченко, Т. В., 2004. *Формування педагогічної самоорганізації студентів педагогічних училищ*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Одеса: Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського.

³¹⁶ Винославська, О. В., 2014. Дослідження впливу ІКТ на самоорганізацію і саморозвиток особистості. *Вісник НТУУ "КПІ". Філософія. Психологія. Педагогіка*, вип. 2, с. 47-54.

³¹⁷ Рибалко, Л., 2016. Організаційна культура викладача вищої школи. *Наукові записки кафедри педагогіки*, вип. 39, с. 179-183.

³¹⁸ Батечко, Н. Г., 2012. Проблема професійної підготовки викладачів вищої школи у педагогічній теорії. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, № 1-2, с. 49-54.

³¹⁹ Гура, О. І., 2008. *Формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури*: автореф. доктора пед. наук. Київ: Інститут вищої освіти АПН України.

³²⁰ Приходько, Т. П., 2011. *Актуалізація мотивації на педагогічну самоорганізацію викладачів вищих навчальних закладів*, [online]. Режим доступу: <http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2011/17/63.pdf>

³²¹ Яо Ямін, 2018. *Методика самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів у педагогічних університетах України*. Кандидат наук. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.

³²² Климко, Н. В. *Проблема самоорганізації в професійно-педагогічній діяльності*, [online]. Режим доступу: http://pravmisl.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=1972

Погоджуємося також із твердженням І. Хорєва³²³, що сучасному викладачеві необхідний якісно новий рівень професійного розвитку, пов'язаний передусім з іншим способом мислення, поведінки й діяльності, ставлення до себе і до студентів як до вільних і відповідальних людей, усвідомлення цінності педагогічної праці. Викладач повинен бути відкритим для нового досвіду, нового знання, одержувати задоволення від своєї праці. Відповідно до свого призначення в сучасних умовах він має вибудовувати свою діяльність на основі принципів наукової організації педагогічної праці, володіння теоретичними основами, прийомами і засобами широкого використання теорії у практичній діяльності, методами ефективної організації професійної діяльності, попередження професійних деформацій, збереження особистого здоров'я тощо.

Опитування викладачів, які мають стаж роботи до п'яти років, надало можливість Л. Рибалко³²⁴ виявити дві групи педагогів за стилем саморегуляції власної діяльності: автономні (36,8 %), які виявляють у педагогічній діяльності самоконтроль, упевненість, відповідальність, самостійність, високий рівень планування, і залежні (63,2%), які визнали, що не завжди аналізують умови праці, мають нестійку професійну позицію, ухиляються від запланованого за умови появи перешкод, недостатньо проявляють системність і самостійність у роботі.

Дослідники наголошують на взаємопов'язаності й взаємозумовленості успішності процесу самоорганізації у навчальній діяльності студентів і прояву рівня сформованості самоорганізації у викладачів. Зокрема, І. Гук³²⁵, Т. Новаченко³²⁶ підносять роль викладача у формуванні самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності студентів коледжів як визначального фактора зовнішнього цілеспрямованого, правильного педагогічного впливу, наголошуючи при цьому на двосторонній суб'єктній взаємодії на паритетній основі.

³²³Хорєв, І., 2009. Теоретичні проблеми дослідження наукових засад професійної мобільності викладача вищої школи. *Вісник Львівського університету. Серія Педагогіка*, вип. 25. Ч. 3, с. 245.

³²⁴Рибалко, Л., 2016. Організаційна культура викладача вищої школи. *Наукові записки кафедри педагогіки*, вип. 39, с. 179-183.

³²⁵Гук, І. П., 2016. Роль викладача у процесі забезпечення самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності студентів медичних коледжів. В: *Збірник наукових праць "Педагогіка та психологія"*. Харків, вип. 54, с. 59-66.

³²⁶Новаченко, Т. В., 2013. *Самоорганізація діяльності державного службовця: вітчизняний та європейський досвід: навч.-метод. матеріали*. Київ : НАДУ, с. 24-25.

Досліджуючи підготовку майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури, Н. Батечко³²⁷ встановлює взаємозалежність і взаємозумовленість рівнів професіоналізму педагога й самоорганізації. У ході дослідження нею з'ясовано, що характерною рисою педагогів із найвищим рівнем професіоналізму є гостра, глибоко усвідомлювана ними потреба в удосконаленні, а отже, і в підвищенні рівня їх самоорганізації. Розроблена вченою модель підготовки викладачів вищої школи, яка ґрунтується на теоретичних положеннях синергетичного й акмеологічного підходів, відтворює зв'язок між етапами зростання професіоналізму майбутнього педагога та необхідністю його самопізнання, самовиховання, саморозвитку й самовдосконалення і є свідченням того, що феномен досягнення майбутнім викладачем вищої школи вершин професіоналізму є неперервним процесом його самоорганізації.

Розкриваючи теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача, О. Гаврилюк визначає, що цей процес має циклічний характер і ґрунтується на розвитку двох процесів самоорганізації: професійної самоорганізації педагога, результатом якої є демонстрування ним ефективної педагогічної діяльності, що забезпечує умови для самоорганізації магістранта, та власне самоорганізації викладача³²⁸.

Яо Ямін³²⁹ досліджує методику формування у майбутніх викладачів-музикантів умінь самоорганізації навчального простору, що є важливим загалом у професійній діяльності викладача в контексті підготовки фахівців нового покоління, які володіють системним мисленням, творчою активністю, професійною мобільністю й адаптивністю, високим рівнем саморозвитку, здатних до самоорганізації продуктивної навчальної діяльності.

Значущість самоорганізації викладача вищої школи у процесі професійної діяльності підкреслює й О. Гура³³⁰, визнаючи її ключовим аспектом утворення, зміни та прояву компетентності фахівця. Науковець вказує на наявність двох

³²⁷ Батечко, Н.Г., 2014. Подготовка преподавателей высшей школы в условиях магистратуры. *Вестник высшей школы*, № 1, с. 70-74.

³²⁸ Гаврилюк, О.Г. *Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача*, [online]. Режим доступу: <http://repository.sspu.sumy.ua/bitstream/123456789/4599/1/Gavrilyuk.pdf>

³²⁹ Яо Ямін, 2018. *Методика самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів у педагогічних університетах України*. Кандидат наук. Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, с. 23.

³³⁰ Гура, О. І., 2011. Теоретико-методол. основи профес. самоорганізації виклад. ВНЗ. *Теорія і практика сучасної психології*, вип.2, с. 10.

аспектів у досліджуваному конструкті: особистісного (внутрішнього), як готовності до прояву самоорганізації в професійній діяльності, та діяльнісного (зовнішнього), що виявляється як професійна компетентність у педагогічній діяльності.

На рівні теоретичної моделі О. Гура розглядає процес професійної самоорганізації як у вигляді статичного зрізу (лінійно) – визначеної взаємодії майбутнього фахівця й певного професійного завдання, що потребує самоорганізації з метою його вирішення, так і в багаторівневій системі професійного становлення, розвитку особистості фахівця, що передбачає вирішення низки різнорівневих завдань, які наповнюють цей процес³³¹.

При цьому для першого рівня самоорганізації, на думку науковця, властиве домінування нормативних показників зовнішніх результатів діяльності, професійної системи над особистісною. Такі фахівці здатні якісно виконувати свої професійні обов'язки, нехтуючи здоров'ям, особистим часом, сімейним благополуччям тощо, зовнішні показники професійної діяльності мають високий прояв саме за рахунок розвитку внутрішнього потенціалу, який не відновлюється; вони володіють високим рівнем професійних знань, достатнім рівнем розвитку окремих груп професійних умінь (дидактичних, гностичних, конструктивних, організаційних), однак їм властиві негармонійна, незріла Я-концепція, недостатній прояв рефлексивності, нерозвинутість миследіяльності.

Оптимальним О. Гура визначає другий рівень професійної самоорганізації, для якого характерне узгодження професійної та особистісної систем, домінування процесів урівноваження професійної самоорганізації: самореалізації, самоствердження із самопідготовкою. Фахівці такого рівня самоорганізації мають високий рівень професійних знань, усіх груп професійних умінь, гармонійну, зрілу Я-концепцію, високий рівень розвитку професійної рефлексії, розвинуту миследіяльність, що забезпечує ефективність процесів професійної самоорганізації³³².

³³¹ У тому ж джерелі, с. 12.

³³² У тому ж джерелі, с. 13.

Професійна самоорганізація викладача, за оцінкою Т. Приходько³³³, – це цілеспрямований процес підвищення педагогом рівня своєї компетентності та розвитку професійних якостей відповідно до зовнішніх соціальних вимог, умов професійної діяльності та особистої програми розвитку. Ґрунтуючись на положеннях, що самоорганізація – це процес синергетичного самоструктурування, самовпорядкування й самовдосконалення складників професійної компетентності, науковець педагогічну самоорганізацію викладача подає як алгоритмічний процес, який включає три етапи: 1) самопізнання й прийняття рішення здійснювати педагогічну самоорганізацію: а) самопізнання в системі соціально-психологічних відносин, які висуває викладацька діяльність; б) виявлення рівня професійної компетентності шляхом самостереження, самоаналізу власних дій, самоперевірки в певних умовах професійної діяльності; в) самооцінка, яка виникає на основі співставлення наявних особистісних, професійних характеристик і досвіду з вимогами професійної діяльності; 2) планування й конструювання програми самоорганізації; 3) самоконтроль і самокорекція цієї діяльності.

Науковці А. Федоров і В. Пенюк вважають, що ефективність педагогічної праці викладачів залежить від сформованості відповідних якостей і високого рівня самоорганізованості як окремого викладача, так і керівника навчального закладу, й з-поміж ознак ефективності діяльності викладача виокремлюють такі: чітке планування навчального процесу; організація навчально-виховної діяльності викладачів (складання розкладу занять для всіх форм навчання); здатність швидко розв'язувати другорядні питання й ретельно – фундаментальні; вміння зосереджуватися на важливому, коригувати власні дії у разі різкої зміни зовнішніх чинників, здатність приймати зважені рішення³³⁴.

Дослідники виокремлюють такі механізми досягнення ефективності роботи викладача вищої школи: застосування стратегій планування на основі ознайомлення із проєктами, моделями, плануванням інноваційної діяльності своєї кафедри; відкрите ділове спілкування з викладачами різних ЗВО на науково-

³³³ Приходько, Т. П., 2011. *Актуалізація мотивації на педагогічну самоорганізацію викладачів вищих навчальних закладів*, [online]. Режим доступу: <http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2011/17/63.pdf>

³³⁴ Федоров, А. О., та Пенюк, В. О., 2015. *Про деякі елементи діагностики ефективності роботи викладача у вузі*. Реж. дост.: <http://int-konf.org/konf022015/1008-k-h-n-docent-fedorov-a-o-penyuk-v-o-pro-deyak-elementi-dagnostiki-efektivnost-roboti-vikladacha-u-vuzi.html>

методичних конференціях; прояв толерантності у процесі пошуку ідей і прийняття рішень; самостійне раціональне керування повсякденною роботою; динамічна особистісна адаптація стосовно постійно зростаючої конкуренції тощо.

Аналізуючи праці дослідників Т. Титаренко, М. Смульсон та ін., Т. Соломка³³⁵ обґрунтовує сутність і складові особистісного конструювання людиною себе, своєї життєдіяльності, індивідуальної траєкторії розвитку й розвитку упродовж усього життя. Доросла особистість конструює досвід із навчальної ситуації й трансформує його у знання, вміння, навички, погляди, переконання, емоції й відчуття. При цьому стверджується думка, що можливість ефективно розв'язувати питання ціложиттєвого навчання і розвитку безпосередньо пов'язана з самою особистістю, опорою на її внутрішню мотивацію, рефлексію, з можливістю реалізації її потенціалу та на основі її самоорганізації.

Таким чином, самоорганізація викладача у професійній діяльності базується на внутрішній мобілізації особистісних ресурсів для адаптації в постійно змінюваному професійному середовищі, нарощуванні власного ресурсу для розв'язання професійних завдань, пристосуванні до змін професійного середовища та впливу на нього з метою якісної зміни.

Аналіз наукових праць дозволив з'ясувати, що самоорганізація викладача вищої школи – це діяльність особистості, яка передбачає чітке впорядкування власної життєдіяльності, що проявляється в доцільному прогнозуванні, проектуванні, самоаналізі, самооцінці, самоконтролі й саморегуляції своїх дій. Викладач із належним рівнем самоорганізації спроможний планувати свою діяльність, раціонально розподіляти час і ресурси, швидко приймати рішення.

Зважаючи на те, що суб'єктом самоорганізації є майбутній фахівець у період навчання, варто долучити до розгляду роботи, пов'язані з самоорганізацією навчальної/ навчально-професійної діяльності студентів. Так Я. Козуб³³⁶ цю проблему розглядає у зв'язку із потребою формування адекватного прояву в студентів емоційного ставлення до процесу навчання (різного роду іспити, види

³³⁵ Соломка, Т.М., 2017. Особистісне самоконструювання в умовах розвитку системи LLL ("Навчання впродовж життя"): теоретико-методологічні засади. *Проблеми сучасної психології*. вип. 37. с.433-448.

³³⁶ Козуб Я. В. 2016. Ставлення до навчання в студентів з пізними рівнями самоорганізації діяльності. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*. Психологія : [зб. наук. пр.]. Харків : ХНПУ, вип. 53, с. 85-86.

контролю вимагають інтелектуального напруження; потреба адекватного спілкування з вимогливими викладачами, адміністрацією, іншими студентами тощо, що може викликати негативні емоційні реакції та стани).

Обґрунтовуючи самоорганізацію як важливий чинник успішної навчальної діяльності, Н. Корольова³³⁷ наголошує на формуванні в студентів суб'єктного досвіду самоорганізації, що в майбутньому допоможе не лише здійснювати самостійну професійну діяльність, а й ініціювати і брати на себе відповідальність за свої дії, адаптуватися до нових ситуацій, бути спроможним змінювати їх, при цьому удосконалюючись і розвиваючись у процесі самоосвітньої діяльності. З цієї метою студентів потрібно надати достовірні знання про мету й сенс, а також труднощі, суперечності людського життя, й допомогти творчо опанувати головні компоненти самоорганізації – самоконтроль, самопізнання, самоаналіз, самовиховання та антиципацію (передбачення).

Розв'язання названих вище завдань можливе в умовах нелінійної організації навчально-виховного процесу, яка, на противагу лінійній, передбачає якісну зміну умов навчання, за яких мають бути враховані особистісні якості, пізнавальні здібності студентів, спрямованість методів навчання на розвиток здатності студентів до самоосвітньої діяльності.

Таким чином, узагальнюючи теоретичні підходи, напрями, контексти розгляду проблеми самоорганізації викладача у професійній діяльності, робимо такі висновки:

– у теорії та методиці професійної педагогічної підготовки у вищій школі визначається багатоаспектність наукових спрямувань щодо досліджуваного концепту, підходів до встановлення його сутності, щодо суб'єктів самоорганізації та результату сформованої/розвиненої самоорганізації;

– дослідники розглядають феномен професійної самоорганізації у двох аспектах: особистісному (внутрішньому) – як потенційну готовність до прояву в професійній діяльності, внутрішню мобілізацію своїх ресурсів, і діяльнісному

³³⁷ Корольова, Н.В., 2014. Формування навичок самоорганізації в процесі самостійної діяльності майбутніх учителів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: педагогіка і психологія, вип. 41, с. 57.

(зовнішньому), що виявляється у вигляді професійної компетентності в процесі виконання професійної діяльності;

– самоорганізація викладача вищої школи в професійній діяльності у психолого-педагогічних дослідженнях розглядається як показник особистісної зрілості й рівня професіоналізму особистості, як внутрішня мотиваційна складова, що спрямовує діяльність особистості до систематичного поповнення професійних знань; як якісна характеристика, що забезпечує й актуалізує внутрішні можливості свідомо й цілеспрямовано добудовувати різні рівні професійної культури, постає як прояв психологічної готовності до систематичного поповнення, накопичення й підвищення рівня професіоналізму; як засіб професійної успішності й самоефективності фахівця.

Узагальнюючи теоретичні напрацювання, *“самоорганізацію викладача вищої школи у професійній діяльності”* розглядаємо як свідомий процес цілеспрямованих дій педагога на основі цілей і цінностей самокерування, організації, самовдосконалення, здійснюваний системою інтелектуальних, прогностично-проектувальних, мотиваційних, рефлексивних, вольових дій і спрямований на розв’язання завдань раціональної організації праці та ефективного виконання професійних педагогічних завдань.

Висновки до першого розділу

У розділі обґрунтовано вихідні наукові позиції дослідження з урахуванням філософського, загальнонаукового, конкретно-наукового, практично-прикладного рівнів методології. Узагальнено, що цілісність розгляду досліджуваної проблеми забезпечується комплексним застосуванням сукупності методологічних підходів і принципів дослідницької роботи, зокрема: системного, синергетичного, діяльнісного, міжпредметного, суб’єктного, компетентнісного, контекстного і рефлексивно-ресурсного.

Спроектовано концептуально-теоретичну модель розгляду досліджуваної проблеми (методологічно-цільовий, теоретико-контекстуальний, концептуально-проективний, організаційно-методичний, результативно-прогностичний блоки),

яка у сукупності з визначеними методологічними підходами надала можливість визначити логіку, послідовність етапів дослідницької роботи та використати відповідний комплекс методів на кожному із них для досягнення поставленої мети дослідження.

З'ясовано, що використання принципів самоорганізації є актуальним в умовах сучасної парадигми освіти, яка пропагує розвиток самостійності, самоосвіти, самоорганізації особистості в процесі підготовки у закладі вищої освіти.

На основі систематизації наукових праць із проблеми дослідження й узагальнення поглядів науковців проаналізовано витoki і підходи до розгляду феномену самоорганізації в історично-соціальному плані та визначено динаміку його розвитку. З'ясовано, що підґрунтям для дослідження визначеного феномену є ідеї щодо виникнення світопорядку з хаосу (Платон, Деміург, Аристотель) в античний період та саморозвитку матерії внаслідок внутрішніх взаємодій (Р. Декарт, І. Кант, І. Ньютон) у XVII ст. Подальшого розвитку теорія самоорганізації набуває у XVIII ст. у працях А. Сміта (встановлення спонтанного порядку як рівноваги попиту і пропозиції), Д. Юма й А. Фергюсона (самоорганізація норм моральності у суспільстві). У XIX – на поч. XX ст. у працях Ч. Дарвіна, І. Павлова, Ч. Шеррінгтона розкривається концепція взаємозв'язку самоорганізації та еволюції; у XX ст. – зростає дослідницький інтерес до процесу самоорганізації у різних науках: у тектології (О. Богданов), синергетиці (І. Пригожин, Г. Хакен), кібернетиці (Н. Вінер, У. Ешбі), природничій науці (В. Вернадський); у сьогоденні межі його міждисциплінарного вивчення розширюються (філософія, соціологія, менеджмент, самоменеджмент, психологія, педагогіка).

Зважаючи на різноплановість розгляду феномену самоорганізації різними науками, його багатозначність, зроблено висновок про необхідність розгляду сутності й механізмів цього феномену з урахуванням міждисциплінарного підходу.

Визначено аспекти розгляду поняття “самоорганізація” в різних науках. Так у соціологічних дослідженнях самоорганізація розглядається у контексті особистісно-рольових позицій людини у соціальних системах і пов'язується з

соціально-психологічними процесами (самовизначення, самореалізації, саморозвитку та ін.). У галузі менеджменту та самоменеджменту уміння самоорганізації визначаються як складник успішності професійної діяльності, пов'язуються із управлінською діяльністю, розглядаються як засіб забезпечення професійного успіху, кар'єри, професійної самореалізації особистості внаслідок її здатності до самоуправління, вміння приймати усвідомлені рішення, діяти відповідно до існуючої ситуації, вміти чітко визначити пріоритети, раціонально використовувати свої знання, вміння і навички, чітко організовувати свою роботу.

У психологічній науці самоорганізація розглядається і як психологічний процес у свідомості людини (керована динаміка змін станів свідомості – нерівноважність/нестійкість станів), і як процес діяльності, який вибудовується як здатність особистості до інтегральної регуляції природних, психічних, особистісних станів, якостей, властивостей, який здійснюється завдяки вольовим та інтелектуальним механізмам, виявляється в мотивах поведінки і реалізується в упорядкованості діяльності та поведінки.

Узагальнення теоретичних підходів, напрямів, контекстів розгляду проблеми самоорганізації викладача у професійній діяльності засвідчило багатоаспектність наукових спрямувань щодо досліджуваного концепту в теорії й методиці професійної педагогічної підготовки у вищій школі, різноманіття підходів щодо встановлення його сутності, суб'єктів самоорганізації й результату сформованої/розвиненої самоорганізації.

Запропоновано авторське розуміння поняття *“самоорганізація викладача вищої школи у професійній педагогічній діяльності”* як свідомого процесу цілеспрямованих дій педагога на основі цілей і цінностей самокерування, організації, самовдосконалення, здійснюваного системою інтелектуальних, прогностично-проектувальних, мотиваційних, рефлексивних, вольових дій і спрямованого на розв'язання завдань раціональної організації праці та ефективного виконання професійних педагогічних завдань.

Викладені в розділі теоретичні узагальнення та авторські наукові висновки представлено в таких наукових публікаціях: [291, 297, 299, 303, 326, 336].

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КОНТЕКСТНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО САМООРГАНІЗАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Викладач закладу вищої освіти як суб'єкт самоорганізації у професійній педагогічній діяльності

Соціально-економічний розвиток суспільства зумовлює зміну завдань підготовки майбутніх викладачів вищої школи, зокрема в умовах магістратури. Викладач вищої школи є об'єктом і суб'єктом інноваційних змін в освітньому просторі, на нього покладається завдання підготувати й виховати сучасного фахівця, здатного ефективно й продуктивно працювати з урахуванням освітньої перспективи формування гідного громадянського суспільства. Складність розв'язання цієї проблеми полягає в тому, що майбутній викладач вищої школи – нинішній студент магістратури – має усвідомити, що результати його професійної діяльності визначатимуть продуктивність і ефективність діяльності фахівців різних сфер економічної діяльності: освіти, культури, права, інженерії, соціальної роботи, охорони здоров'я та ін.

Теоретичним і практичним підґрунтям розробки проблеми самоорганізації особистості викладача у професійній діяльності слугують наукові розвідки щодо професійного становлення, розвитку і самовдосконалення особистості як суб'єкта педагогічної праці (К. Абульханова³³⁸, О. Антонова³³⁹, О. Вознюк³⁴⁰, І. Зимня³⁴¹, Н. Кузьміна³⁴², В. Семиченко³⁴³, В. Сластьонін³⁴⁴ та ін.); підготовки викладача вищої школи до професійної педагогічної діяльності (Г. Губайдулліна³⁴⁵,

³³⁸ Абульханова, К.А., 2005. Принцип субъекта в отечественной психологии. *Психол. Журнал Высш. школы экономики*, № 2 (4), с. 3-21.

³³⁹ Антонова, О.С., 2014. Професійне самовдосконалення майбутнього вчителя шляхом розвитку його здібностей та обдарувань. *Нові технології навчання*, вип. 81, с. 8-13.

³⁴⁰ Вознюк О.В., 2013. *Розвиток особистості педагога в умовах цивілізаційних змін: теорія і практика* : монографія. Житомир: Вид. ЖЛУ імені І. Франка.

³⁴¹ Зимня, И. А., 2000. *Педагогическая психология: учебник для вузов*. Москва : Издательская корпорация “Логос”.

³⁴² Кузьмина, Н. В., 1987. *Очерки психологии труда учителя : психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности*. Ленинград: ЛГУ, 1987.

³⁴³ Семиченко, В.А., 2004. *Психология педагогической деятельности: навч. посібн.* Київ: Вища школа.

³⁴⁴ Сластенин, В.А., 1976. *Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки*. Москва; Сластенин, В.А., 1977. *Педагогическая деятельность и проблема формирования личности. Психология труда и личность учителя* : сб. науч. трудов. Ленинград. : Изд-во ЛГУ, с. 30-45.

³⁴⁵ Губайдуллина, Г.Н., 2015. Содержательный аспект подготовки преподавателей высшей школы к профессионально-педагогической деятельности. *Общество: социология, психология, педагогика*, № 3, с. 20-22.

Л. Кайдалова, Л. Козак³⁴⁶, Н. Щокіна³⁴⁷, О. Семенов³⁴⁸), професійної підготовки викладача, формування його професіоналізму і фахової майстерності (О. Антонова³⁴⁹, Н. Батечко³⁵⁰, С. Вітвицька³⁵¹, О. Гура³⁵², О. Дубасенюк³⁵³, В. Каплінський³⁵⁴, А. Кузьмінський³⁵⁵, Н. Мачинська³⁵⁶, О. Плахотнік³⁵⁷, Г. Романова³⁵⁸, Р. Серьожникова³⁵⁹, С. Сисоєва³⁶⁰ та ін.); теорії самоорганізації у професійній діяльності (В. Кремень³⁶¹, С. Кульневич³⁶², Т.Новаченко³⁶³ та ін.); зарубіжні та вітчизняні теорії планування й організації часу (тайм-менеджмент) (Г. Архангельський³⁶⁴, Ю. Васильченко³⁶⁵, Л. Зайверт³⁶⁶, Д. Моргенстерн³⁶⁷ та ін.).

Більшість науковців (К. Абульханова³⁶⁸, Г. Балл³⁶⁹, В. Галузяк³⁷⁰, С. Максименко³⁷¹, С. Рубінштейн³⁷², В. Сластьонін³⁷³; О. Вернік, Ю. Швалб³⁷⁴ та ін.) вважають людину суб'єктом власної активності й власного творення чи

³⁴⁶ Козак, Л. О., 2015. *Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності*: автореф. доктора пед. наук. Київ.

³⁴⁷ Кайдалова, Л.Г., та Щокіна, Н.Б., 2008. *Досвід підготовки магістрів зі спеціальності "Педагогіка вищої школи"*, [online]. Режим доступу: <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-12/08klgphs.pdf>

³⁴⁸ Семенов, О.М., 2011. Магістерська освіта як освіта майбутніх викладачів вищої школи. *Вісник Черкаського університету*, вип. 206, с. 142-145.

³⁴⁹ Антонова, О.Є., 2019. Особливості підготовки креативного фахівця: досвід закладів вищої освіти України. *Проблеми освіти*, вип. 91, с. 11-15; Дубасенюк, О.А., Антонова, О.Є., та Семенюк, Т.В., 2003. *Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності*: монографія. Житомир: Житом. держ. пед. ун-т.

³⁵⁰ Батечко, Н. Г., 2016. *Теоретико-методологічні засади підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури*. Доктор наук. Національний університет біоресурсів і природокористування України, 669 с.

³⁵¹ Вітвицька, С.С., 2011. *Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти*. Доктор наук. Житомир: Житомирський державний університет імені Івана Франка.

³⁵² Гура, О.І., 2008. *Формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури*: автореф. доктора пед. наук. Київ: Інститут вищої освіти АПН України.

³⁵³ Дубасенюк, О. А., 2015. *Професійно-педагогічна освіта: методологія, теорія, практика*: моногр. Житомир: Вид. ЖДУ ім. І. Франка, Т.1, 400 с.

³⁵⁴ Каплінський, В.В., 2017. *Методика викладання у вищій школі*: навч. посібн. Київ: КНТ.

³⁵⁵ Кузьмінський, А., 2017. Деякі аспекти впровадження і використання передового педагогічного досвіду в університеті. *Науковий вісник МНУ ім. В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, № 4(59), с.275-280; Кузьмінський, А.І. та ін., 2010. *Розвиток педагогічної майстерності*: колективна монографія. Черкаси: ЧНУ ім. Б.Хмельницького.

³⁵⁶ Мачинська, Н. І., 2013. *Педагогічна освіта магістрантів вищих навч. закладів непедагогічного профілю*: моногр. Львів: ЛьвДУВС.

³⁵⁷ Плахотнік, О.В., 2017. Развитие методической компетентности преподавателя высшей школы в условиях модернизации образования. *Вестник Евразийского Национального университета им. Л.Н.Гумилева* №1(116), 2 часть, Астана, с. 220-226.

³⁵⁸ Романова, Г.М., 2012. *Теорія і практика підготовки викладачів вищих економічних навчальних закладів до проектування навчальних технологій*: автореф. доктора пед. наук. Житомир: Житомирський державний університет імені Івана Франка.

³⁵⁹ Серьожникова, Р.К., 2009. *Формування творчого педагогічного потенціалу майбутнього викладача у процесі професійної підготовки в університеті*: автореф. доктора пед. наук. Одеса, 2009.

³⁶⁰ Сисоєва, С.О., та Соколова, І.В., 2016. *Теорія і практика вищої освіти*: навч. посібн. Київ-Маріуполь.

³⁶¹ Кремень, В. Г., ред. 2014. *Синергетика і освіта*: монографія. Київ: Ін-т обдаров. дитини.

³⁶² Кульневич, С.В., 1997. *Педагогіка самоорганізації: феномен содержания*: монографія. Воронеж.

³⁶³ Новаченко, Т. В., 2013. *Самоорганізація діяльності державного службовця: вітчизняний та європейський досвід*: навч.-метод. матеріали. Київ: НАДУ.

³⁶⁴ Архангельський, Г., Бехтерев, С., Лукашенко, М., и Телегина, Т., 2008. *Тайм-менеджмент*: учеб. пособ. Москва.

³⁶⁵ Васильченко, Ю.Л., 2001. *Механизм времени. Тайм-менеджмент: теория и практика*: учеб. пос. Киев: Наша культ. и наука.

³⁶⁶ Зайверт, Л., 1995. *Ваше время – в Ваших руках*. Москва: Интерэксперт.

³⁶⁷ Моргенстерн, Дж., 2010. *Тайм-менеджмент. Искусство планирования и управления своим временем и своей жизнью*. Москва: ООО Изд-во "Добрая книга".

³⁶⁸ Абульханова, К.А., 2005. Принцип субъекта в отечественной психологии. *Психол. Журн. Высшей школы экономики*, № 2 (4), с. 3-21.

³⁶⁹ Балл, Г. О., Вільш, І., 2015. Концепція сталих індивідуальних рис особистості в контексті раціоналізму і системного підходу. *Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика*: монограф. Суми: Вид. СумДПУ ім. А.С.Макаренка, с. 57-83.

³⁷⁰ Галузяк, В.М., 2005. Сутнісні ознаки суб'єктності особистості. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки*, №6 (30). Ч.1, с. 262-267.

³⁷¹ Максименко, С. Д., Зливков, В.Л., та Кузікова, С.Б., ред., 2015. *Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика*: монографія. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка.

³⁷² Рубінштейн, С. Л., 2000. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Изд-во "Питер".

³⁷³ Сластенин, В. А., 2006. Субъектно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании. *Сибирский педагогический журнал*, (5), с. 17-30.

³⁷⁴ Швалб, Ю. М., ред., 2018. *Особистісні детермінанти еколого-орієнтованої життєдіяльності*: монографія. Київ: Ін-т психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

самозміни, що пов'язане з відповідним рівнем сформованості у неї здатності до самоорганізації.

На сучасний стан розвитку професійної педагогічної вищої освіти впливає низка чинників, з-поміж яких: процеси євроінтеграції; інформатизація і діджиталізація освітнього простору; інтелектуалізація діяльності особистості; динамічні зміни ринку праці й вимог щодо конкурентоспроможності фахівця та ін. Унаслідок технологічних змін нової дійсності відбувається модернізація існуючих видів діяльності й поява нових, що спричиняє трансформацію професійних функцій викладача вищої школи й актуалізує проблему підготовки суб'єкта навчання як людини інноваційної, здатної адекватно реагувати на виклики соціуму, здійснюючи при цьому ефективну самореалізацію й саморозвиток у професійній діяльності.

Нагальним викликом у контексті стрімких змін технологій і техніки є стратегія ціложиттєвого навчання, прогресивні ідеї якої щодо нового рівня розвитку персоналу вищої школи виголошено в документах і матеріалах міжнародних організацій, що спрямовують підготовку конкурентоспроможного фахівця XXI століття: участь у розробленні нових освітніх програм підготовки фахівців; проведення актуальних наукових досліджень; здійснення академічної мобільності (міжнародної й внутрішньої), розширення практик творчих відпусток і стажування (зокрема за кордоном); навчання здобувачів вищої освіти сучасним науковим знанням з використанням новітніх навчально-інформаційних технологій; здатність до співпраці зі здобувачами вищої освіти в побудові їх освітньої траєкторії в рамках моделі студентоцентрованого навчання; здатність до роботи в умовах інституційної відкритості ЗВО; знання іноземних мов та орієнтування на академічну мобільність. Саме тому актуалізується потреба щодо підготовки майбутнього викладача вищої школи як цілісної особистості, у якій сформовані ціннісне ставлення до педагогічної праці, відповідні професійні й особистісні якості, а також спроможність ефективно виконувати професійні функції за умови зниження затрат часу і особистих зусиль.

Стратегічним завданням ЗВО є забезпечення конкурентоздатності майбутніх фахівців на ринку праці. Здійснювати таку підготовку спроможний фахівець, який швидко адаптується до змін, здатний до професійного зростання, продуктивно засвоюючи нові об'єми інформації, оволодіваючи новими технологіями, виявляючи готовність до ціложиттєвого навчання й до ефективної самозміни власної особистості.

У низці освітніх документів, прийнятих на міжнародному і державному рівнях, відзначено як ключову роль викладачів вищої школи у трансформаційних явищах суспільного розвитку, так і зростання вимог до їх професійної діяльності й підготовки. Про це, зокрема, йдеться у Комюніке “Нова динаміка вищої освіти і науки для соціальних змін та розвитку” (ЮНЕСКО, Париж, 2009), у Рекомендаціях ЮНЕСКО і МОП (Париж, 1997) “Про статус викладацьких кадрів закладів вищої освіти”, у Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 року (проект), у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року.

У прийнятому на Всесвітній конференції з вищої освіти Комюніке “Нова динаміка вищої освіти і науки для соціальної зміни та розвитку” зазначено, що вища освіта повинна підвищувати рівень підготовки викладачів як у процесі навчання, так і в професійній діяльності, забезпечивши такими навчальними планами, які надають студентам затребувані у сучасному світі знання й уміння.

У Рекомендаціях ЮНЕСКО і МОП (Париж, 1997) “Про статус викладацьких кадрів закладів вищої освіти”³⁷⁵ проголошено визначальну роль викладачів ЗВО в удосконаленні вищої освіти, розвитку людства і сучасного суспільства. У цьому ж документі *викладацькими кадрами* названо осіб у закладах вищої освіти чи програмах вищої освіти, які упродовж повного чи неповного дня викладають та/або здійснюють наукову роботу та/чи дослідження та/або ті, які надають освітні послуги суб'єктам навчання чи суспільству в цілому.

Про необхідність підготовки інтелектуально розвинених, моральних, творчих особистостей, здатних до співпраці, готових самостійно приймати рішення в ситуаціях вибору, для яких властивими є мобільність, конструктивність,

³⁷⁵ Рекомендація о статусе преподавательских кадров учреждений высшего образования (Париж, 11 ноября, 1997 г.), [online]. Режим доступа: <http://un.by/f/file/Recommendations.pdf>

толерантність, готовність до діалогу, відповідальність за себе, сім'ю, державу, йдеться й у доповіді Міжнародної комісії „Освіта: Прихований скарб ХХІ століття”³⁷⁶ та проєкті Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років³⁷⁷. Таким чином, освітня система має готувати ініціативних, активних, самостійних фахівців, зі сформованими вміннями творчо мислити, здатністю швидко адаптувати свої дії до змінених умов, що можна віднести до складових цілісного процесу самоорганізації фахівця.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року³⁷⁸ йдеться про потребу удосконалення системи освіти педагогічних і науково-педагогічних працівників відповідно до умов соціально орієнтованої економіки та інтеграції України в європейський світовий простір, що зумовлює такі завдання педагогічної освіти: узгодження змісту фундаментальної, психолого-педагогічної, науково-методичної, інформаційної, практичної й соціально-гуманітарної підготовки науково-педагогічних працівників з вимогами інформаційного суспільства і змінами, які відбуваються в соціально-економічній, духовній і гуманітарній сферах; модернізація навчальної діяльності у ЗВО, які здійснюють підготовку педагогічних і науково-педагогічних працівників, на основі інтеграції традиційних педагогічних і новітніх інформаційно-комунікаційних технологій навчання.

Шляхами реалізації завдань і змісту професійної підготовки викладачів вищої школи визначено: розроблення нових моделей підвищення професійної кваліфікації викладачів, які ґрунтуються на багатоваріативності схем організації та змісту навчання, просуванні прогресивних освітніх практик; системне заохочення наукової й професійної активності викладачів, їх академічної мобільності; запровадження практики участі викладачів-іноземців у освітньому процесі українських ЗВО; оволодіння вітчизняними педагогами новітніми інтерактивними, проєктними, командними, індивідуалізованими навчальними технологіями зі спільного вироблення нового знання.

³⁷⁶ Сучасна українська освіта в контексті перспектив світового розвитку, [online]. Режим доступу : <http://www.google.com.ua/search?sourceid=chrome&ie=UTF-8&q>

³⁷⁷ Концепція розвитку освіти на період 2015-2025 років (проєкт), [online]. Режим дост.: <http://www.mon.gov.ua/ua/messages/39066-mon-proponue-na-gromadske-obgovorennya-proekt-kontseptsiyi-rozvitku-osviti-ukrayini-na-period-20152025-rokiv>, с.3-4.

³⁷⁸ Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. Реж. дост.: <http://zakon5.rada.gov.ua/>

З-поміж стратегічних завдань у сфері вищої освіти в Україні істотну роль відведено організації наукових обмінів, здійсненню стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників за кордоном, забезпеченню їх участі у міжнародних проєктах з питань освіти³⁷⁹.

У державних документах у галузі освіти (Законі України “Про вищу освіту” (2014), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року) головним критерієм підготовленості майбутніх викладачів вищої школи до професійної діяльності визначено їх здатність вільно мислити й мати сформовані уміння і навички *самоорганізації* в умовах сьогодення.

Таким чином, у міжнародних і державних освітніх документах ідеться про необхідність удосконалення змісту і технологій підготовки викладачів вищої школи, забезпечення їх академічної мобільності для здійснення процесів викладання і проведення науково-дослідницької діяльності.

За оцінкою В. Кременя, в змінюваних, часто неочікуваних, умовах буття сучасна людина не може знайти опору, послуговуючись лише набутими в наявній системі освіти та культури знаннями і здатностями. Саме тому освіта має “бути зорієнтована на раціональні смисли, тобто вчити людину перспективам раціонального пізнання й оцінки ситуації, вмінню дисциплінувати на розумній основі емоції, розумом спрямовувати вольові дії”³⁸⁰.

Сучасний освічений індивід розглядається як особистість, яка володіє не лише професійними знаннями й формалізованими навичками, рутинними технологічними прийомами в галузі праці, але й здатна нестандартно, творчо, інноваційно мислити, якісно удосконалювати виробничі, організаційні, управлінські та інші процеси і види трудової діяльності. В умовах нестійкості, невизначеності, переповненості непрогнозованими ризиками світу сучасний фахівець з вищою освітою повинен на основі фундаментальних знань уміти ефективно, максимально відповідально діяти в нестандартних ситуаціях, не створюючи нових ризиків. Для успішного розв’язання таких завдань, як зазначає Є. Подольська, ЗВО мають здійснити критичний аудит навчальних практик, чітко

³⁷⁹У такому ж джерелі.

³⁸⁰Кремень, В. Г., 2015. Синергетична модель розвитку освіти. *Проблеми освіти*: зб. наук. праць. Вінниця-Київ, вип. 82, с. 8-9.

визначити принципові конструктивні недоліки й здійснювати трансформацію вищої освіти відповідно до суспільних вимог, що є особливо важливим в умовах достатньо радикальних змін у критеріях диференціації й стратифікації суспільства, можливостей розкриття кар'єрного ресурсу особистості в складних умовах конкуренції на сучасному ринку праці³⁸¹.

Аналіз суспільних викликів, рефлексія наукових узагальнень, досвід власної діяльності у ЗВО дають підстави визначити провідні тенденції у системі вищої освіти, які зумовлюють потребу якісних змін у підготовці викладачів вищої школи.

1. Активізація процесів професійно-наукової комунікації (наукова співпраця, академічний обмін, стажування), у тому числі й іноземною мовою, в умовах становлення планетарного комунікативного простору.

Відповідно до проведеного нами дослідження³⁸² понад 60% магістрантів, визначаючи життєві перспективи, окремі часові періоди свого життя пов'язують з європейськими країнами. Йдеться, зокрема, про навчання, участь у освітніх проектах, науковій співпраці, працевлаштуванні. Так деякі наміри майбутніх фахівців пов'язані з перспективою отримання досвіду в освітній сфері (17,0 %): участь у майстер-класах провідних педагогів світу (6,3 %), навчання у ЗВО іншої країни (4,0 %), участь в обміні досвідом зі спеціалістами освітніх закладів Західної Європи (Німеччини, Польщі, Франції, Італії) (6,3 %), міжнародне стажування в провідних навчальних закладах Польщі (4,0 %), участь у міжнародних конференціях (8,3 %). Трохи більше 30,0 % респондентів заявили про своє бажання відвідати одну із європейських країн (у тому числі: Польщу – 6,3 %, Великобританію – 4,2 %, Італію – 4,2%, Францію – 2,1%, Австрію – 2,1%) з метою ознайомлення з культурою країни, відпочинку, а 12,5 % респондентів планують працевлаштування в іншій країні для набуття досвіду роботи або ж відкриття власної справи.

Окрім цього, 58,3 % опитуваних до своїх самоосвітніх цілей включили удосконалення однієї чи двох іноземних мов як необхідного знання в сучасному

³⁸¹ Подольская, Е.А., ред., 2010. *Выпускник вуза в современном социокультурном пространстве*: моногр. Харьков: Изд. НУА, с.8.

³⁸² Мирончук, Н.М., 2018. Професійна діяльність викладача вищої школи: суспільні виклики та проблеми змісту підготовки. В: О. А. Дубасенюк, ред. *Професійна освіта: андрагогічний підхід*: монографія. Житомир: Вид. О. О. Євенок, с. 146-172.

світі. Розподіл пріоритетів у вивченні іноземних мов є таким: англійська – 39,3 %, польська – 10,7 %, французька – 7,1 %, німецька – 7,1 %, італійська – 3,6 %.

Таким чином, долучення до європейської спільноти з метою засвоєння знань, обміну досвідом, здійснення культурних контактів, працевлаштування має важливе місце у системі життєвих перспектив студентів магістратури.

2. Неперервність процесу освіти, який забезпечує розвиток особистості викладача як суб'єкта власного саморозвитку. Стратегія ціложиттєвого навчання змінює якість освітньої й самоосвітньої діяльності викладача вищої школи, спрямованих на формування, окрім професійних компетентностей (hard skills), навичок soft skills, до яких відносять такі здатності, як когнітивна гнучкість, лідерські якості, креативне мислення, здатність до цілевизначення, планування, вирішення проблем, прийняття рішень, тайм-менеджмент та ін.

3. Постійне розширення функцій професійної діяльності викладачів вищої школи в умовах соціально-економічних змін, розвитку науки і появи нових освітніх практик у вищій освіті: інтенсифікація наукової й навчально-методичної діяльності викладача у зв'язку із моніторингом рівня його наукової та професійної активності; посилення профорієнтаційної діяльності у межах щорічної вступної кампанії; поява нових спеціальностей та, відповідно, розроблення освітніх програм і навчальних планів підготовки; участь у процедурах акредитації; необхідність опанування технологіями змішаного навчання та інструментами дистанційної роботи в умовах карантинних обмежень, поєднання здобувачами освіти виробничої діяльності й індивідуальної/заочної/вечірньої форм навчання та ін.

4. Виникнення нових і зміна існуючих сфер трудової діяльності, що спричинює появу інших запитів щодо компетентності фахівця, зміну вимог до його професійних і особистісних характеристик. Таким чином, це зумовлює потребу іншої якості праці викладача з підготовки фахівців до професійної діяльності.

5. Зміна вимог до професійної діяльності викладача вищої школи та якості його підготовки в умовах компетентнісної парадигми освітньої діяльності, що потребує підвищення компетентності викладача вищої школи та рівня його самоорганізації у професійній діяльності.

6. Розширення академічного підприємництва університетів, пов'язаного з пошуком нових джерел фінансування через надання низки академічних послуг, розповсюдження знань через різні форми академічної діяльності (лекції для громадян; різні форми стажування (педагогічне, науково-педагогічне); навчально-консультативна діяльність; гурткова робота; організація роботи осередків дозвілля, лідерських шкіл; виконання фундаментальних і прикладних досліджень тощо).

7. Активізація професійно-академічної мобільності викладачів вищої школи з метою набуття/передачі професійного досвіду (стажування; участь у науково-практичних конференціях, семінарах; тренінгова діяльність; читання лекцій у різних освітніх установах та ін.), виявлення професійно-громадянської позиції (участь у професійних об'єднаннях, громадсько-волонтерська діяльність) або виконання освітньо-контролюючих функцій (акредитація; сертифікація; участь у засіданнях спеціалізованих рад тощо).

8. Розширення можливостей і запитів особистісного розвитку викладача, зростання потреби його особистісної й професійної самоорганізації з метою удосконалення власного професіоналізму, пошуку й упровадження інноваційних технологій, розроблення нових методів роботи в умовах переорієнтації професійної діяльності зі знаннєвоорієнтованої парадигми до смислової домінанти мислення, інтелекту.

Визначені тенденції актуалізують питання про наукові основи підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності.

Усупереч визначеним тенденціям триває також структурна перебудова освітньої галузі, її інтеграція у європейський і світовий освітній простір. Так науковці О. Панфілов та Е. Венгерова, посиляючись на низку джерел, зазначають, що зміни у сфері освіти нерозривно зв'язані з процесами, які відбуваються в соціально-політичному й економічному житті світової спільноти. Вони називають і пояснюють чинники таких змін: 1) перехід до економіки знань; 2) перетворення знання в основне вартісне джерело в інформаційному суспільстві; 3) перетворення знання в товар і розвиток ринкових відносин у сфері освіти; 4) становлення освіти як найважливішого фактора подолання відсталості більшої частини людства в

умовах постіндустріального розвитку; 5) перегляд ролі держави в освіті (вкладання державних ресурсів у розвиток інфраструктури освіти); 6) перехід від концепції функціональної підготовки до концепції розвитку особистості; 7) розвиток неперервної освіти, освіта дорослих; 8) інтеграційні процеси в освіті, інтенсивні взаємодії між державами в різних сферах громадського життя. Таким чином, специфіка освіти істотно визначається її здатністю швидко реагувати на тенденції світового розвитку³⁸³.

Особливу роль у професійній педагогічній підготовці майбутнього викладача виконує магістратура, загальні основи функціонування якої історично відтворювали найактуальніші тенденції педагогічної освіти, що позначалося на змісті підготовки, формах і методах роботи, спрямованих на поглиблення теорії та практичної підготовки майбутніх фахівців, у тому числі й до викладання у ЗВО³⁸⁴. Магістратура забезпечує конкурентоздатність вищої освіти у Європі, сприяє розробці й реалізації кожною європейською країною власних імпортно-експортних стратегій у боротьбі за інтелект, імідж, ресурси. Магістерський рівень дозволяє здійснити відтворення високоінтелектуальних науково-дослідницьких кадрів та сформувати еліту професіоналів із високою міждисциплінарною культурою. За європейськими вимогами, як зазначає Н. Дем'яненко, ступінь магістра присуджується студентам, які: 1) демонструють знання і розуміння, які ґрунтуються на поглибленні та розширенні здобутків бакалаврського рівня; 2) здатні до розв'язання проблем у нових або незнайомих обставинах у більш широких (мультидисциплінарних) контекстах, з орієнтуванням на основну галузь; 3) спроможні комплексно інтегрувати знання, формулювати за неповної або обмеженої інформації судження, які включають роздуми щодо соціальних та етичних зобов'язань; 4) спроможні чітко й однозначно формулювати висновки, викладати знання, надавати пояснення фахівцям і нефахівцям; 5) мають

³⁸³ Панфілов, О. Ю., та Венгерова, Е.С., 2015. *Соціетальні детермінанти розвитку сучасної освіти*. Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого», № 3 (26), с. 26-27.

³⁸⁴ Мирончук, Н. М., 2015. Специфіка змісту педагогічної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах першої половини XIX століття. *Науковий вісник КОГПА ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка*, вип. 5, с. 33-39.

сформовані навички для продовження навчання у формі самоосвіти або автономного навчання³⁸⁵.

Значущими для сфери праці є знання та інформація, затребувані й продуктивні у сучасному економічному просторі. З цією метою має відбуватися систематичний аналіз і збір інформації щодо ринку праці, суспільних запитів, вимог різних груп стейкхолдерів й урахування результатів такого моніторингу в професійній підготовці фахівців, яким надається право викладання у вищій школі.

Аналіз документів, суспільних запитів і тенденцій у системі вищої освіти, висновки власного практичного досвіду роботи у ЗВО надали можливість узагальнити детермінанти підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності у табл. 2.1.

Беззаперечно, людина є не пасивним об'єктом, а суб'єктом, який здатний здійснювати й регулювати взаємодію з оточенням, активно формувати власне соціально-комунікативне середовище спільно з іншими суб'єктами. Активне ставлення людини до світу задля його пізнання і цілеспрямованого перетворення визначає діяльність, що, як філософська категорія, означає спосіб існування людини і суспільства.

У психологічному контексті людська діяльність постає як свідома активність, яка розкривається системою дій задля досягнення поставленої мети³⁸⁶. Здійснюючи взаємодію із соціальним середовищем, особистість ставить перед собою мету, мотивує себе задля її досягнення, обирає способи її здійснення, виявляє фізичну і розумову активність для реалізації поставленої мети. Свідомий характер людської діяльності виявляється в її плануванні, прогнозуванні результатів, регуляції власних дій, прагненні до її удосконалення.

“Будь-яка програма життєдіяльності людини, як зазначає В. Кремень, створює лише початкові умови, задає вихідні орієнтири, які, вступаючи у складний зв'язок із ментальними, психологічними, емоційними структурами особистості, активізують і скеровують процес її самоорганізації”. Непередбачуваність життєвих ситуацій вимагає від особи прояву креативності в її життєдіяльності. Здатність

³⁸⁵ Дем'яненко, Н., 2012. Інноваційні підходи до підготовки педагогічних кадрів. *Педагогічні науки*, № 54, с. 51.

³⁸⁶ Максименко, С.Д., 2000. *Общая психология* : учеб. пособ. Москва: “Рефл-бук”, Київ: “Ваклер”, с. 342.

останньої виходити за межі засвоєних зразків свідчить про її активне залучення до процесу самоорганізації, постійний взаємоперехід від хаосу до порядку³⁸⁷.

Таблиця 2.1

Детермінанти підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності

Основні виклики	Зміст діяльності викладача вищої школи
<i>На міжнародному рівні</i>	
<i>Інтеграція у світовий освітній і науковий простір</i>	<ul style="list-style-type: none"> - академічна мобільність на міжнародному та внутрішньому, інституційному, рівнях; - наукова співпраця на інституційному й на персональному рівнях викладачів ЗВО та іноземних колег; - потреба/вимога збільшення частки представлення результатів досліджень українських викладачів у міжнародному науковому товаристві (Scopus, Web of science).
<i>На національному рівні</i>	
<i>Забезпечення якості освіти і стійких інституційних зв'язків системи вищої освіти та ринку праці</i>	<ul style="list-style-type: none"> - компетентнісна парадигма освітньої діяльності; - оновлення та розширення наукового і професійного профілів викладача, потреба їх відображення у нормативних документах системи внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості; - участь в акредитації освітніх програм, процедурах сертифікації; - створення нових спеціальностей і розроблення освітніх програм і навчальних планів підготовки; - академічне підприємництво закладів вищої освіти.
<i>На інституційному рівні</i>	
<i>Модернізація змісту підготовки конкурентоспроможного фахівця та професійної діяльності викладача вищої школи</i>	<ul style="list-style-type: none"> - неперервне розширення функцій професійної діяльності викладачів, пов'язане з соціальними умовами, з розвитком науки і виробництва, новими освітніми практиками та технологіями у вищій освіті; - спроможність до роботи в умовах інституційної відкритості закладів вищої освіти, потреба знання іноземних мов та орієнтація на академічну мобільність; - освоєння цифрових інструментів, підходів і методик дистанційного навчання; - участь у наукових дослідженнях, які перебувають в актуальному полі сучасної фундаментальної та прикладної тематики; - освіта упродовж життя; - формальна, неформальна та інформальна освіта.
<i>На особистісному рівні</i>	
<i>Професійний розвиток персоналу вищої школи</i>	<ul style="list-style-type: none"> - освоєння сучасних наукових знань з використанням новітніх навчально-інформаційних технологій; - інтенсифікація самоорганізації в оновленні знань, підвищенні професійного рівня у зв'язку із явищами сертифікації викладача та діяльності закладу вищої освіти; - поліваріативність схем організації та змісту підвищення професійної кваліфікації викладачів; - різні форми інформальної освіти.

Кожен викладач вищої школи – це суб'єкт професійної діяльності. Професія як особливий соціальний інститут покладає на викладача виконання конкретних

³⁸⁷ Кремень, В.Г., ред., 2014. *Синергетика і освіта* : монографія. Київ : Ін-т обдаров. дитини, с. 87.

професійних і соціальних функцій, визначає нормативи його поведінки у професійній діяльності. Цінність професії в масовій та індивідуальній свідомості розуміється як фактор життєвого успіху фахівця та його благополуччя й залежить від гармонійного поєднання функціонально-інструментальних, соціальних і особистісно-психологічних аспектів.

Дослідники (Н. Батечко³⁸⁸, М. Васильєва-Халатникова³⁸⁹, С. Вітвицька³⁹⁰, Н. Дем'яненко³⁹¹, Н. Волкова³⁹²), обґрунтовуючи теоретико-методологічні, методичні, соціально-технологічні засади професійно-педагогічної діяльності викладача вищої школи, відводять вагому роль суб'єктному фактору в його діяльності.

Поняття “суб'єкт”, як зазначає А. Корнієнко, не має однозначного тлумачення й може використовуватися в таких смислах: у філософському – суб'єкт як носій активності, ініціативності в протиставленні об'єктові, який у системі “суб'єкт-об'єкт” характеризується пасивністю та реактивністю; у психологічному – суб'єкт як носій психіки, психічних форм відображення дійсності; в соціально-психологічному – як людина, яка виявляє активність і самостійність в організації й виконанні будь-якої діяльності й життєдіяльності загалом³⁹³.

У тлумаченні Г. Пригіна “суб'єкт діяльності” – це особистість, яка здатна виявити в діяльності високий рівень ефективної самостійності й досягти при цьому запланованого результату, який відповідає критеріям успішності³⁹⁴. При цьому дослідник наголошує, що для вищого рівня сформованості ефективної самостійності суб'єктові діяльності властивий такий комплекс якостей: цілеспрямованість, організованість, відповідальність, наполегливість, рефлексія та інші, що сприяють досягненню результатів згідно з визначеними критеріями

³⁸⁸ Батечко, Н.Г., 2012. Проблема професійної підготовки викладачів вищої школи у педагогічній теорії. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, № 1-2, с. 49-54.

³⁸⁹ Васильєва-Халатникова, М.О., 2015. Комунікативні, організаційні та сугестивні здібності викладача вищого навчального закладу. *Scientific Journal “ScienceRise”*, №11/5(16), с. 4-7.

³⁹⁰ Вітвицька, С.С., 2003. *Основи педагогіки вищої школи: метод. посібник*. Житомир.

³⁹¹ Дем'яненко, Н. М., 2014. Контекстно-професійна підготовка майбутнього викладача вищого навчального закладу. В.: Б.А. Воронкова, М. А. Дебич, Н.М. Дем'яненко та ін. *Оптимізація циклу соціально-гуманітарних дисциплін у вищій освіті України в контексті євроінтеграції*: монографія. Київ, с. 88-119.

³⁹² Волкова, Н., 2016. Підготовка викладача вищої школи як стратегічне завдання. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки*, Т.1, № 2, с. 11-18.

³⁹³ Корнієнко, А. Ф., 2013. Соотношение понятий “субъект”, “субъективность”, “субъектность” *Человек, субъект, личность в современной психологии*: матер. межд. конф. к 80-ю А.В. Брушлинского. Т. 1. Москва: “Инст. психологии РАН”, с. 206-210.

³⁹⁴ Прыгин, Г.О., 2013. О понятиях “субъект деятельности” и “субъект жизнедеятельности” с позиций субъектной регуляции. *Человек, субъект, личность в современной психологии*: матер. межд. конф. к 80-ю А. Брушлинского. Т.1. Москва: “Ин-т психологии РАН”, с.158.

успішності. У Законі України “Про освіту” (2017) зазначено, що суб’єктом освітньої діяльності є фізична особа, яка провадить освітню діяльність.

Відтак, суб’єкт – це людина, яка перебуває на вищому рівні діяльності, спілкування та автономності. Бути суб’єктом самоорганізації у професійній діяльності – означає ініціювати, планувати, конструювати, моделювати, організувати, регулювати практичну діяльність, спілкування, пізнання, інші види професійної активності відповідно до власних цілей, потреб, цінностей, правил тощо. Важливу роль у процесі самоорганізації викладача в професійній діяльності відіграє його самостійність, внутрішня ініціатива, яка дозволяє досягти результативності такого процесу.

Суб’єктність – це ключова характеристика особистості у діяльності. Змінюючи зовнішню природу, як зазначає С. Костромина, людина змінює і власну особистість, свідомо регулюючи поведінку. Включаючись у різноманітні відносини з довколишнім світом, освоюючи новий простір, вивчаючи нові види діяльності, суб’єкт “саморухається” у своєму розвитку – мобілізує себе, активізує, набуває нових знань та умінь, оволодіває новими компетентностями, які забезпечують успішність виконання цієї діяльності. Таким чином, суб’єктність є інтегратором продуктивного впливу процесів зростання зовнішньої компетентності на процеси внутрішнього зростання (і навпаки), а також є джерелом саморозвитку людини³⁹⁵.

Суб’єктність майбутнього фахівця нарощується у процесі виконання діяльності – іншої якості набувають процеси самовизначення, формуються суб’єктивні судження щодо певних явищ, процесів, подій, визначається авторська інтерпретація і реалізація у діяльності знань, способів реагування, ставлень. Залежно від того, яку діяльність виконуватиме суб’єкт діяльності, на суб’єктному рівні актуалізуються ті індивідуально-особистісні характеристики, які найбільш оптимально здатні забезпечити керування цією діяльністю, регулювання й ефективне досягнення поставлених цілей.

³⁹⁵ Костромина, С. Н., 2010. Структурно-функциональная модель самоорганизации деятельности. *Вестник Санкт-Петербургского университета*. Серия 12, вып. 4, с. 158.

Досліджуючи проблему формування здібностей викладача вищої школи, М. Васильєва-Халатникова припускає, що вдосконалення його професіоналізму неможливе без розвитку педагогічних здібностей. Істотну роль з-поміж них науковець надає організаторським здібностям, які проявляються, по-перше, в здатності організовувати студентський колектив, діяльність, по-друге – спроможності організовувати самого себе як суб'єкта педагогічної діяльності. Дослідниця визначає такі особистісні й процесуальні характеристики самоорганізації викладача: діловитість, точність, пунктуальність, своєчасність, уміння правильно планувати діяльність і здійснювати самоконтроль, уміння розподіляти роботу в часі, вкладатися у визначені терміни³⁹⁶.

Два складники в організаційному компоненті професійної діяльності викладача вищої школи – організацію процесу навчання та самоорганізацію викладача, визначає і В. Серіков³⁹⁷, виокремлюючи з-поміж низки інших такі важливі професійні якості викладача, як: практичність – здатність швидко й гнучко застосовувати свої знання й досвід у розв'язанні практичних завдань; самостійність; організованість, творча і виконавська активність та ін.

Підтримуємо позицію Н. Дем'яненко³⁹⁸, що в майбутніх викладачів вищої школи мають бути сформовані такі якості й характеристики, як професійна мобільність і самостійність, готовність і здатність приймати швидкі й нестандартні рішення, уміння швидко реагувати на неочікувані ситуації, здатність у короткі терміни адаптуватися до нових соціально-економічних умов; високий рівень концентрації, розподілу і стійкості уваги, готовність змінювати способи вирішення завдань під впливом зовнішніх факторів; комунікативність і соціально-професійна відповідальність, здатність приймати й упроваджувати нове у практику. Реалізація цих запитів, як зазначає науковець, вимагає проектування практико-орієнтованого навчально-виховного процесу, створення його контекстно-професійної моделі.

³⁹⁶ Васильєва-Халатникова, М.О., 2015. Комунікативні, організаційні та сугестивні здібності викладача вищого навчального закладу. *Scientific Journal "ScienceRise"*, №11/5(16), с. 5-6.

³⁹⁷ Серіков, В., 2017. Професійні складові освітньої діяльності викладачів вищих навчальних закладів зі специфічними умовами навчання. *Військова освіта*, №1 (35), с. 157-164.

³⁹⁸ Дем'яненко, Н. Н., 2013. Моделирование образовательного пространства педагогического университета. *Вестник ОГУ*, № 2 (151), с. 58.

Оцінюючи особистість сучасного викладача (206 респондентів), магістранти надають критичну оцінку особистісним і діяльнісним характеристикам педагога, схвалюючи його креативність, на противагу використанню традиційних методів викладання (понад 55,0 %), ерудованість, міждисциплінарну обізнаність (51,2 %), інноваційність діяльності, поінформованість у сфері технологічних новацій та їх активне упровадження (51,2 %), готовність та активність щодо професійного самовдосконалення (близько 30,0 %) та ін. Крім того, 88,2 % респондентів вважають, що спроможність задовольняти суспільні запити і потреби студентства вимагає сформованості у викладачів уміння мобілізувати себе для роботи, здатності ефективно розв'язувати різні ситуації професійної діяльності, в тому числі й комунікативної взаємодії, які потребують адекватного реагування на обставини та застосування відповідної стратегії вирішення.

Вимоги суспільства і сучасного студентства до особистості викладача зобов'язують його бути взірцем високого професіоналізму, фахової майстерності, глибоко ерудованим і технологічно обізнаним фахівцем, здатним опановувати і застосовувати у практичній діяльності інноваційні методи, керуватися гуманістичними технологіями у взаємодії зі студентами, гнучко реагувати на ситуації професійної діяльності, бути готовим до самовдосконалення, відкритим для нового досвіду й постійно підвищувати свій фаховий рівень.

З огляду на чотирирівну класифікацію професій, праця викладача вищої школи може кваліфікуватися за такими ознаками:

- 1) за характером робочого навантаження суб'єкта праці та застосовуваних ним зусиль для реалізації трудових завдань – *розумова праця*;
- 2) за характеристиками мети трудової діяльності, робочого навантаження, організації трудового процесу – *творча праця*;
- 3) залежно від умов діяльності – праця в *особливих умовах* (психофізіологічні параметри середовища, а саме підвищений рівень інтелектуального та емоційного навантаження) з підвищеним рівнем відповідальності за результат;

4) за формою організації діяльності – праця з елементами *регламентованості* (визначений розпорядок роботи) та *нерегламентованості* (індивідуальна чи колективна праця)³⁹⁹.

Своєрідність і специфічність професійної діяльності викладача вищої школи, за оцінкою С. Вітвицької, виражається такими характеристиками: 1) наявність у викладача сукупності певних фізичних та інтелектуальних сил і здібностей, завдяки яким він успішно провадить доцільну діяльність щодо виховання і навчання (серед таких найважливішими є організаторські здібності); 2) урахування своєрідності об'єкта педагогічної праці, який водночас є суб'єктом цієї діяльності (активність суб'єктів педагогічної праці істотно визначається рівнем їх організаційних знань і вмінь); 3) зважання на своєрідність засобів праці викладача, з-поміж яких істотну частку складають духовні засоби; 4) урахування специфіки взаємозв'язку між підсистемами: інтелектуальні та фізичні сили педагога, сукупність певних об'єктів праці, сукупність засобів і структури діяльності⁴⁰⁰. Отже, діяльність викладача вищої школи характеризується особливостями предмету, засобів, умов, продукту діяльності.

Праця викладача має змістову специфіку й психологічні особливості. Варто зазначити, що серед основних обов'язків викладача вищої школи є викладання на високому науково-теоретичному і методичному рівні навчальних дисциплін відповідної освітньо-професійної програми за спеціальністю, провадження наукової діяльності та оприлюднення й упровадження її результатів, підвищення професійного рівня, педагогічної майстерності, наукової кваліфікації.

Підготовка висококваліфікованого викладача потребує розвитку в майбутніх фахівців навичок творчого мислення, здатності продукувати нові знання, уміння застосовувати їх у практичній діяльності, майстерності формувати у студентів уміння володіти методологією як інструментом набуття знань. Викладач вищої школи у професійній педагогічній діяльності має бути науковцем-дослідником, теоретиком і практиком, управлінцем навчально-пізнавальною діяльністю

³⁹⁹ Милевская, М.М., 2014. Особенности содержания труда и трудовых функций преподавателя. В: *Вестник Беларускага дзяржаўнага эканамічнага ўніверсітэта* : навукова-практычны часопіс, № 5, с. 43.

⁴⁰⁰ Вітвицька, С.С., 2003. *Основи педагогіки вищої школи*: метод. посіб. Житомир, с. 45.

студентів, вихователем-психологом, організатором життєдіяльності студентського колективу і власного професійного саморозвитку⁴⁰¹. Отже, педагогічна діяльність викладача вищої школи є складноорганізованою системою, яка включає різні види теоретичної й практичної діяльності: навчально-педагогічної, методичної, організаційної, науково-дослідницької, виховної, психологічно-корекційної, консультативної та ін., які розрізняються за формами, змістом, способами здійснення, функціональною спрямованістю.

Разом з тим, як зазначає І. Донченко, викладачі вищої школи “мають бути не тільки всебічно розвинутими фахівцями в галузі педагогіки та психології вищої школи, методики викладання фахових дисциплін, планування і проведення наукових досліджень, але й професійно зрілими, такими, що прагнуть до постійного саморозвитку і самовдосконалення, мають позитивний професійний Я-образ, актуальну здатність до самоорганізації на всіх етапах професіогенезу”⁴⁰².

На основі аналізу праць вітчизняних і зарубіжних авторів І. Донченко робить висновок, що у професійній Я-концепції викладача вищої школи відображаються особливості його професійної самоорганізації в межах науково-дослідницької, методичної, викладацької, організаційної діяльності та їх усвідомлення на основі професійно-педагогічної рефлексії⁴⁰³.

Таким чином, робимо висновок, що професійна діяльність викладача вищої школи є поліфункціональною і багатовекторною, що потребує належного рівня його самоорганізації у професійній діяльності. Окреслимо вектори професійної діяльності викладача вищої школи: навчально-педагогічна діяльність (викладання); методична діяльність; організаційна робота; виховна робота; наукова діяльність; громадсько-педагогічна діяльність (профспілкове членство, участь у громадських об'єднаннях, самоврядуванні, волонтерство, громадські доручення); академічна мобільність (викладання в інших закладах освіти; читання лекцій для різних категорій педагогічних працівників; викладання в закордонних навчальних закладах); стажування; аналітико-оцінна діяльність (критичне осмислення власної

⁴⁰¹ Кремень, В.Г., ред., 2008. *Енциклопедія освіти*. Київ : Юрінком Інтер, с. 639.

⁴⁰² Донченко, І.А., 2010. *Педагогічні умови розвитку професійної самосвідомості майбутніх викладачів вищого навчального закладу в процесі магістерської підготовки*: автореф. кандидата пед. наук. Запоріжжя: Класичний приватний університет, с.3.

⁴⁰³ Там само, с.9.

професійної діяльності, аналіз її ефективності; надання звітності щодо різних видів виконуваної діяльності); професійне самовдосконалення (самоосвіта, самовиховання, саморозвиток).

Варто зауважити, що, як і будь-яка педагогічна праця, професійна діяльність викладача вищої школи є особливою (специфічною) і в плані змісту, й щодо її психологічних характеристик. Характерною особливістю праці викладача є її нормованість/ненормованість. Так у Законі України “Про вищу освіту” (2014 р., ст. 56) тривалість тижневого робочого часу викладача ЗВО встановлено у межах 36 годин. Основними напрямками діяльності викладача є навчальна, методична, наукова, організаційна робота та інші трудові обов’язки. Зокрема, навчальна діяльність (читання лекцій, проведення практичних, семінарських, лабораторних занять) є нормованим видом праці. Однак, варто зауважити, що викладач працює не завжди за сталим розкладом, у нього з’являється додаткове навантаження, пов’язане із підготовкою різного роду документів, звітів, участю у різноманітних навчальних, тренінгових заняттях, науково-практичних семінарах, конференціях, розробкою лекцій, тренінгів для різних категорій працівників тощо). В умовах такої діяльності викладач повинен бути здатним швидко орієнтуватися у змінених умовах, знаходити оптимальні рішення у нестандартних ситуаціях, виявляючи при цьому самовладання і витримку.

Значну (ненормовану) кількість часу викладач витрачає у *позааудиторний* період для підготовки навчально-методичної продукції (розробка програм, інструктивно-методичних матеріалів, засобів діагностики та контролю тощо), розроблення посібників, консультування студентів, підготовки й участі у конференціях, самоосвітньої діяльності та інше.

Відносно високий ступінь свободи у діяльності викладача ЗВО (відсутність щоденного контролю, тривалість щорічної професійної відпустки, право на творчі канікули для здійснення наукової діяльності та ін.) потребує раціонального розподілу часу і ресурсів (особистісних і зовнішніх), навичок планування, проектування своєї діяльності та відпочинку, належного рівня самоконтролю.

Обов'язковим видом професійної діяльності викладача вищої школи є *наукова діяльність і спілкування*. Система наукових комунікацій, теоретико-практичне вивчення питань, які належать до кола його наукових інтересів, дають викладачеві знання щодо дослідників даної проблеми, її критичного аналізу, наявних розробок і створюють передумови для її більш глибокого вивчення. Як відомо, викладач ЗВО повинен використовувати у процесі навчання студентів (під час читання лекцій, у процесі проведення практичних/семінарських/лабораторних занять, організації пошукової роботи студентів та ін.) висновки власної науково-дослідницької діяльності, що потребує оптимального планування та організації такої діяльності, ефективного розподілу особистісних і зовнішніх ресурсів.

Багатовекторність діяльності викладача вищої школи зумовлюється соціально-економічними реаліями, що продукують нові/оновлені вимоги до завдань, змісту, організації та результату професійної підготовки фахівців, й, відтак, інтенсифікацією інноваційних процесів у вищій школі, що стосуються змісту і технологій навчання, організаційного механізму функціонування ЗВО. Відбувається розширення та ускладнення функцій і системи професійних умінь викладача як в умовах діяльності у реальному часі, так і за потреби дистанційного/змішаного навчання; зростання соціальної ролі педагога, який покликаний задовольняти потребу якості навчальних і соціальних потреб різних груп замовників освітніх послуг; актуалізується потреба неперервного професійного саморозвитку і вдосконалення професійних якостей в умовах професійної конкуренції.

Освітня діяльність викладача вищої школи, а також його професійне удосконалення пов'язане з різними формами *формальної, неформальної та інформальної* освіти, зорієнтованої на задоволення освітніх потреб педагога й отримання необхідних знань, умінь, навичок у зручних для нього формах, методах, часі, форматі, термінах. *Формальна* освіта, як зазначено в Законі України “Про освіту”, передбачає навчання і здобуття визнаних державою кваліфікацій за відповідними освітніми програмами.

Неформальна освіта, “яка здобувається, як правило, за освітніми програмами

й не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій⁴⁰⁴, цінна тим, що надає різним споживачам освітніх послуг можливість адаптуватися до змінюваних запитів ринку праці щодо професійних компетентностей працівників. Соціально-економічні реалії актуалізували необхідність інтегрування неформальної освіти у формальну з метою урахування прагнень, потреб і очікувань різних навчальних груп. За обома видами освіти, формальною і неформальною, викладач виступає як споживач (навчання, перенавчання, набуття/удосконалення компетентностей) або ж як постачальник освітніх послуг для різних професійних, соціальних, етнічних, вікових груп населення (проведення навчальних занять, організація проєктної діяльності, керівництво освітніми/розвивальними центрами тощо).

Однією із форм неформальної освіти є стажування, яке може здійснюватися у формах довгострокового і короткострокового навчання, що, в свою чергу, вимагає мобілізації особистісних ресурсів викладача на оволодіння, оновлення і поглиблення різних видів знань, розподілу зусиль для якісного виконання професійних обов'язків і підвищення кваліфікації, прояву організованості, відповідальності, мобільної активності тощо.

Інформальна освіта (самоосвіта) у професійній діяльності викладача вищої школи передбачає самоорганізовану діяльність педагога з набуття/удосконалення рівня сформованості професійних компетентностей чи задоволення потреб у саморозвитку.

Потреба споживачів освітніх послуг користуватися змішаною системою навчання (поєднання індивідуальної/заочної/вечірньої форми навчання з виробничою діяльністю; можливі проблеми зі здоров'ям, карантинні обмеження), а також необхідність забезпечувати освітні потреби суб'єктів навчання в умовах пандемії нового захворювання, яка охопила значні території держав, країн, змушує викладача освоювати цифрові інструменти, нові підходи і методики *дистанційного навчання*.

⁴⁰⁴ Закон України "Про освіту", 2017, [online]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19>

Нові умови освітнього процесу ставлять перед викладачем завдання організації взаємодії учасників освітнього процесу, реалізації завдань індивідуальної освітньої траєкторії кожного здобувача, що зобов'язує його засвоювати і здійснювати вибір засобів, форм онлайн-комунікацій (відеоконференції, форуми, блоги, чати, електронна пошта, анкетування), різних платформ (Moodle, Google Classroom, Classtime, Zoom), інструментів (Microsoft Teams, Google Meet, Skype тощо), засвоєння умінь розроблення інструментарію дистанційного навчання (відеолекції, онлайн-дошки, тести, інтерактивні сервіси миттєвого опитування). Оперативне реагування на поставлені виклики і якісна організація навчального процесу в нестандартних умовах, забезпечення оптимального результату суб'єктів освітньої діяльності передбачає раціональне планування діяльності викладача, часу, вибір і чіткий розподіл особистісних і професійних ресурсів, встановлення графіка і режиму роботи, здійснення саморефлексії, самомотивування, самоконтролю і саморегулювання діяльності.

Таким чином, можемо стверджувати, що своєрідність професійної діяльності викладача вищої школи вирізняється такими ознаками (рис. 2.1):

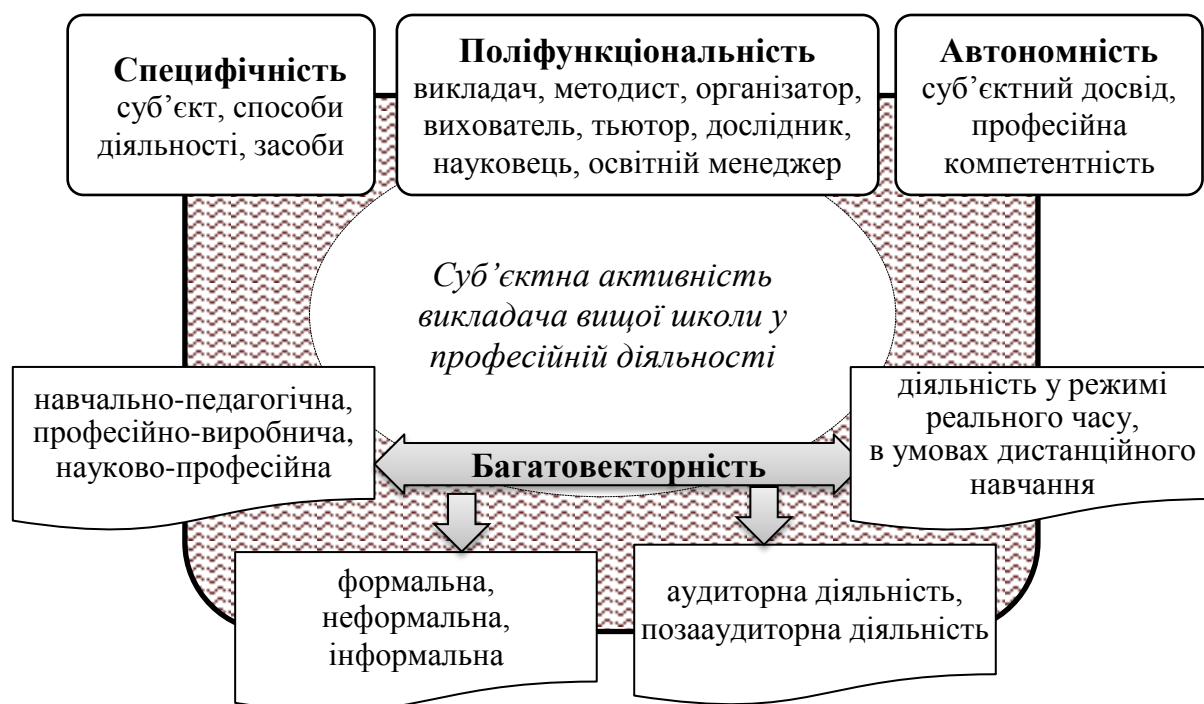


Рис. 2.1. Особливості професійної діяльності викладача вищої школи

1) *специфічність*, яку формують: суб'єкт педагогічної дії, що є, водночас, активним учасником педагогічного процесу й діяльності з самовдосконалення, саморозвитку, самореалізації; своєрідність способів і засобів педагогічної діяльності;

2) *автономність*, яка виражається істотним ступенем самостійності викладача в створенні навчально-методичних продуктів діяльності, виборі методів і засобів педагогічної праці й, водночас, високим рівнем відповідальності за якість і результативність своєї діяльності, прийнятих рішень, результату діяльності – компетентного фахівця, підготовленого й здатного продуктивно діяти в нових соціально-економічних умовах та здійснювати особистісний і професійний саморозвиток;

3) *поліфункціональність*, що відображена широким спектром його професійних ролей (викладач, вихователь, методист, організатор, консультант, дослідник, науковець, освітній менеджер, громадський активіст тощо) та функцій;

4) *багатовекторність*, яка реалізується в навчально-педагогічній, методичній, науково-дослідницькій, організаційній, комунікативній, виховній, громадсько-педагогічній, координувальній, самоосвітній видах діяльності, що формує вимоги до викладача як фахівця з високим рівнем самоорганізації у професійній діяльності, з належним рівнем здатності свідомо змінювати і розвивати себе й педагогічну діяльність.

Попри зазначене, викладач у професійній діяльності має зважати на неоднорідність студентської аудиторії за інтелектуальними й соціально-культурними особливостями, рівнем відповідальності, загальною освіченістю, спрямованістю навчальної й професійної мотивації та ін., що потребує додаткових зусиль і під час підготовки, й у процесі комунікацій із здобувачами вищої освіти.

Варто зазначити, що вказані характеристики праці викладача вищої школи, які визначають її специфічність, можуть мати стресогенний вплив на особистість педагога, й за умови його некомпетентності щодо особистісної та професійної самоорганізації можуть спричинити професійне нездоров'я. Як зазначають

дослідники (О. Грицук⁴⁰⁵; Н. Дусь, Н. Потримай⁴⁰⁶; Л. Мітіна⁴⁰⁷, Л. Сурженко⁴⁰⁸), за змістом та умовами професійна діяльність педагогів відрізняється від інших категорій праці постійною нервово-психічною й емоційною напругою. Детермінантами ризику є емоційна затратність і стресовість праці педагога, комунікативні перевантаження, недостатня психолого-педагогічна компетентність щодо засобів збереження й відновлення здоров'я, відсутність належних умов у ЗВО для зняття психоемоційного стомлення.

У науковій психолого-педагогічній літературі є низка досліджень (Н. Коновчук⁴⁰⁹, К. Маслач, В. Шафуелі, М. Лейтер⁴¹⁰, С. Черніс⁴¹¹), у яких причиною професійної неефективності та професійного нездоров'я визначено організаційний чинник (умови праці, робоча атмосфера, відносини з керівництвом і колегами тощо).

Такі висновки підтверджують результати досліджень науковців, які до стресогенних характеристик педагогічної праці відносять низку ознак: високий динамізм праці; робочі перевантаження; складність і неоднорідність педагогічних ситуацій; емоційна витратність; симультанний характер навчально-виховного процесу, коли існує потреба в одночасній обробці декількох явищ і ситуацій з порівняно однаковим ступенем відповідальності; часте й швидке переключення інформаційних потоків, напрямів уваги; дефіцит часу для оброблення інформації й прийняття рішення; інтенсивність і напруженість багатьох когнітивних процесів; нервово-емоційна напруга; високий рівень концентрації уваги; ненормований робочий день та інше. Очевидно, що для протидії таким чинникам викладач вищої школи повинен мати високий рівень сформованості умінь особистісної й професійної самоорганізації.

⁴⁰⁵Грицук, О.В. Збереження професійного здоров'я вчителів як проблема сучасної психології, [online]. Режим доступу: <http://www.rapdon.org.ua/mod-subjects-viewpage-pageid-75.htm>

⁴⁰⁶Дусь, Н.А., та Потримай, Н.С., 2015. Феноменологія емоційного вигорання в педагогічній діяльності: психологічні особливості та шляхи профілактики. *Проблеми освіти*: зб. наук. праць. Вінниця-Київ, вип. 82, с. 85-89.

⁴⁰⁷Мітіна, Л. М., 2005. Профессиональное развитие и здоровье педагога: проблемы и пути решения. *Вестник "Образование России"*, № 7, с. 48-60.

⁴⁰⁸Сурженко, Л.В., 2014. Синдром психического выгорания преподавателей высшей школы: ценностно-смысловой аспект: монография. Краснодар: КубГАУ.

⁴⁰⁹Коновчук, Н.С., 2012. Основні причини та профілактика професійного вигорання у менеджерів. *Правничий вісник університету "КРОК"*, вип. 14, с. 91-95.

⁴¹⁰Грицук, О.В. Збереження професійного здоров'я вчителів як проблема сучасної психології, [online]. Режим доступу: <http://www.rapdon.org.ua/mod-subjects-viewpage-pageid-75.htm>

⁴¹¹Cherniss, C., 1993. The role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burn-out. *Professional of Burn-out: Resend Developments in Theory and Research*. London: Taylor and Francis, p. 135-149.

Таким чином, *особливостями праці викладача* вищої школи, які мають стресогенний характер й актуалізують вимогу сформованості у педагогів умінь самоорганізації у професійній діяльності, є такі: творчий характер праці; регламентованість і нерегламентованість видів діяльності; відносно високий ступінь академічної свободи; ненормованість за часом видів діяльності; чинник раптовості (незаплановані консультації, заняття, сесії в студентів, додаткові види діяльності та ін.); висока інтенсивність комунікативної діяльності; тривала когнітивна діяльність, активна мобільність. Крім того, специфіку професійної діяльності викладача визначають чіткі критерії професійної відповідності (наявність наукових ступенів, учених звань, опублікованих у реферованих наукових виданнях публікацій та ін.) та професійної ефективності (виконання навчального навантаження, методична діяльність, організаційно-педагогічна робота, профорієнтаційна активність, участь і організація науково-практичних конференцій та ін.) (рис. 2.2).

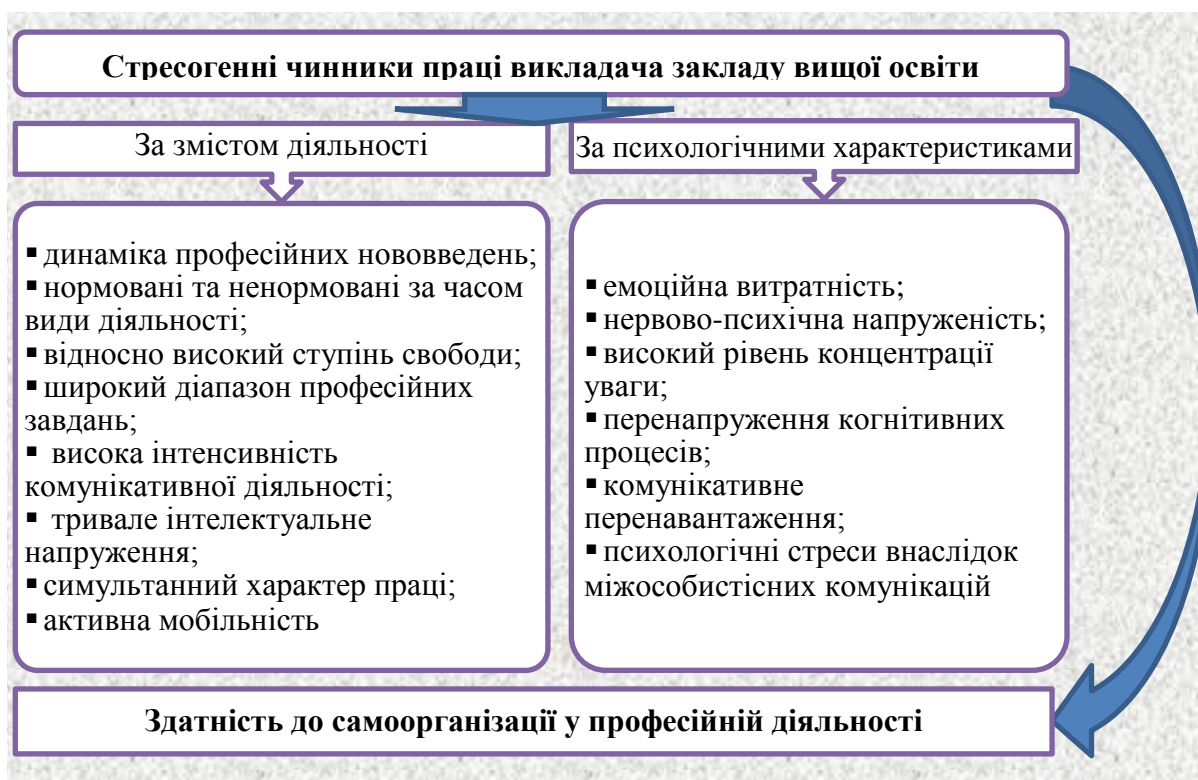


Рис. 2.2. Стресогенні характеристики праці викладача вищої школи, що зумовлюють потребу сформованості оптимального рівня самоорганізації у професійній діяльності

За визначених умов професійної діяльності викладач вищої школи повинен мати не лише високий рівень загального розвитку (інформаційна компетентність щодо сучасних соціально-економічних змін, науково-філософський світогляд, сформованість педагогічної культури, глибокі знання, ерудованість, творче ставлення до професійної діяльності, здатність до саморозвитку і самовдосконалення); професійно-гуманістичну спрямованість (ціннісне ставлення до професії та суб'єктів навчання, повага до колег, прагнення до підвищення знань, потреба творчої діяльності), сформованість професійно важливих якостей (педагогічні здібності, високий рівень самодисципліни, організованість, відповідальність), але й здійснювати ефективну професійну діяльність, яка потребує сформованості в нього професійної гнучкості й високого рівня самоорганізації.

Високий рівень самоорганізації викладача сприяє усвідомленню ним цілей свого професійного становлення; забезпечує доцільну організацію ним педагогічної взаємодії; забезпечує здатність моделювати, конструювати й корегувати професійну діяльність; формувати перспективи особистісно-професійного саморозвитку.

Об'єктами самоорганізації викладача у професійній діяльності є, власне, особистість самого викладача, який, разом з тим, є і суб'єктом самовпливу, а також зовнішні об'єкти, стосовно яких педагог проявляє самоактивність: навчальна інформація, комунікативна взаємодія, засоби діяльності, ресурси часу і простору, а також суб'єкти навчання/взаємодії/впливу, які є, умовно, й об'єктами.

Будучи суб'єктом педагогічної діяльності, викладач вищої школи, насамперед самоорганізовує, стимулює і саморегулює власні психофізіологічні, психоемоційні й психофізичні стани, навчально-пізнавальні дії та поведінку в ситуаціях професійної діяльності, особистісні потреби, інтереси, мотиви, внутрішні й зовнішні ресурси, саморефлексію.

Самоорганізація особистості викладача у професійній діяльності виникає в ситуації виконання професійних функцій і обов'язків; у процесі розв'язання нових/

нестандартних ситуацій професійній діяльності; під час зміни/порушення норм, правил життєдіяльності й постає як реакція на такі зміни.

Самоорганізація, як зазначає Н. Климко⁴¹², є рушієм самоосвіти й формування професійних якостей викладача, вносить у його роботу упорядкованість, організованість і раціональність (планування повсякденної роботи; організація і виконання режиму і розпорядку дня; облік і економне використання робочого часу; раціоналізація педагогічної діяльності, використання більш досконалих способів і прийомів праці). Про необхідність оволодіння здобувачами основами самоорганізації праці наголошують О. Падалка, А. Нісімчук, обґрунтовуючи технології формування педагогічного стилю мислення в магістрантів у процесі їх дидактико-технологічної підготовки. Науковці вважають за необхідне сформулювати у майбутніх фахівців такі інтегративні характеристики професійної діяльності: “уміння аналізувати вихідні умови та визначати ієрархічну сукупність цілей, здатність проєктувати й організовувати навчальний процес, уміння із багатьох способів обирати найбільш ефективні для конкретної ситуації, прагнення раціонально використовувати ресурси часу, застосовувати нормування обсягів праці, обирати відповідний ритм засвоєння навчальної інформації, темп діяльності, який не знижуватиме рівень усвідомлення ними інформації”⁴¹³.

Використання принципу суб’єктності надає процесу професійної підготовки майбутнього викладача вищої школи значущості, особистісного сенсу, здійснюється з урахуванням його почуттів і набутого життєвого досвіду. Суб’єктність магістранта проявляється у його активності в засвоєнні нового досвіду, в самопізнанні, в спрямованості на реалізацію особистісно значущих цілей, в актах поведінки, видах діяльності, в *самодіяльності*, взаємодії з іншими суб’єктами освітнього середовища, в усвідомленні значення власних зусиль для досягнення успіху в навчальній/навчально-професійній діяльності.

⁴¹²Климко, Н. В. *Проблема самоорганізації в професійно-педагог. діяльності*, [online]. Режим доступу: http://pravmisl.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=1972

⁴¹³Падалка, О. С., та Нісімчук, А. С., 2004. *Дидактико-технологічна підготовка магістрів: прикладний аспект* : монографія. Кн. 2. Луцьк : Вид-во “Волинська обл. друкарня”, с. 98, 120.

Завдання викладача вищої школи, який працює з магістрантами, – створити відповідні умови для усвідомлення майбутніми фахівцями потреби в набутті компетентності самоорганізації у професійній діяльності.

Здійснювати розвиток умінь самоорганізації у майбутніх фахівців, на переконання К. Рабіної, необхідно у контексті вивчення ситуаційних факторів життєдіяльності студентів у закладі освіти, в процесі моделювання навчальних ситуацій (через застосування педагогічної діагностики для самопізнання своїх особливостей; шляхом виконання спеціальних вправ, ігрових і рефлексивних методів для формування самоорганізаційних умінь у навчальній і змодельованих ситуаціях професійної діяльності), у процесі самостійної роботи⁴¹⁴.

Отже, викликом сучасної освітньої парадигми є необхідність усвідомлення майбутнім викладачем вищої школи прогресивних цільових орієнтирів, аналіз власних мотивів, прагнень, цінностей професійної діяльності, вироблення власної педагогічної позиції, сутність якої полягає в постійному прагненні до саморозвитку, самовдосконалення і забезпечення професійної ефективності в умовах динамічності й нестабільності професійного простору, що потребує відповідного рівня сформованості компетентності самоорганізації. Очевидно, що формування такої компетентності має здійснюватися в процесі контекстно-професійної підготовки й повинно бути відображено в освітніх програмах підготовки магістрів, аналіз змісту яких ми подаємо в підрозділах 2.4, 2.5.

2.2. Сутність, специфіка та складники самоорганізації майбутніх викладачів вищої школи у професійній діяльності

Як ми зазначали у параграфі 1.3, існують різні підходи до розуміння сутності поняття “самоорганізація”, у яких змістовно описуються психологічні процеси, що охоплюють сутнісно-сміслові, динамічні, ергономічні, енергетичні, просторові та інші характеристики. Загальнонауковими методологічними підходами, які використано в дослідженні, визначено системний і синергетичний, у руслі яких

⁴¹⁴Рабіна, Е.И., 2011. Моделирование развития учений самоорганизации времени у студентов вуза [online]. *Мир науки, культуры, образования*, вып. 2. Реж. дост.: <http://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-razvitiya-umeniy-samoorganizatsii-vremeni-u-studentov-vuza>.

сутність і зміст категорії “самоорганізація у професійній діяльності” розглядається в органічній єдності та взаємозалежності особистісних і діяльнісних проявів досліджуваного феномена.

Самоорганізація – це багаторівневий процес *самодіяльності* особистості, який передбачає послідовну зміну спрямованих внутрішніх самопроцесів, поетапність цілеспрямованих дій особистості, направлених на зміну зовнішнього середовища в інтересах суб’єкта діяльності. Самоорганізація є способом організації життєдіяльності особистості, змістові й процесуальні властивості якого мають унікальні характеристики, що визначаються індивідуальними особливостями суб’єкта самоорганізації. Варто також вказати на ситуаційно-контекстний характер самоорганізації, що зумовлюється індивідуально-творчими діями суб’єкта самоорганізації в різних ситуаціях навчальної/ навчально-професійної діяльності.

Щоб забезпечити результативність процесу підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності, маємо усвідомити сутність, ознаки та внутрішню структуру цього феномену. Так самоорганізація є системним поняттям, яке інтегрує у своїй структурі зовнішні процеси (дії особистості, вчинки, уміння, навички) та внутрішні самопроцеси: самоаналіз, самодіагностику, самооцінку, саморозкриття, самопланування, самопроектування, самоактуалізацію, саморегуляцію, самоконтроль, самоуправління.

У контексті особистісно-діяльнісного підходу самоорганізація розглядається як інтегративне поєднання двох складових: особистісної й діяльнісної. Особистісна складова самоорганізації представляється дослідниками як сукупність особистісних характеристик, які зумовлюють процес самоорганізації, визначають якість її перебігу та результат. Діяльнісна складова самоорганізації представлена способами дій, процесами та операціями.

Особистість – це соціальна істота, активний суб’єкт самопізнання, саморозвитку, на самоорганізацію діяльності якого здійснюють вплив його психологічні (пізнавальні, емоційно-вольові, спрямованість) компоненти та біологічні (типологічні особливості нервової системи, стать, вік) й соціальні характеристики. Особистість фахівця є продуктом власних спрямованих дій і

відносин, до яких залучена спрямованість, досвід, особливості пізнавальної та емоційно-вольової сфери, індивідуально-типологічні властивості особистості.

У дослідженні В. Фрицюк зазначено, що самоорганізація є одним із базових механізмів саморозвитку, за допомогою якого особистість забезпечує, планує, оперативно організовує та контролює різні форми своєї життєдіяльності⁴¹⁵.

С. Кузікова на основі аналітичного огляду теоретичних джерел виокремлює такі психологічні стани самоорганізації внутрішньої реальності особистості: самопізнання, самовизначення, самопрогнозування, самопроєктування, самопобудова, самовиховання, самопідкріплення, самоствердження, самовираження, саморозкриття, самопредставлення, самовдосконалення, самоактуалізація, самореалізація, самоздійснення тощо⁴¹⁶.

Визначаючи сутність самоорганізації, дослідники акцентують увагу на мобілізації особистісних ресурсів (фізичних, нервово-психічних) фахівця для пристосування до змін і виконання професійних завдань. Будь-які зусилля такого роду є навантаженням на організм людини і пов'язані з її професійною ефективністю.

В основі самоорганізації майбутнього викладача у навчальній/ навчально-професійній діяльності є його *активність*, спонукувана органічними і духовними потребами, інтересами, мотивами, сформованими установками, визначеними цілями. О. Новиков зазначає, що активність особистості – це динамічна властивість людської діяльності, властивість її руху, просування⁴¹⁷, яка виявляється у формах соціальної активності й соціальної реактивності. Соціальна активність є результатом поєднання ініціативності та ретельної виконуваності. Вона визначає здатність людини до здійснення особистісних виборів, прийняття рішень, відповідальності перед іншими та собою. Соціальна реактивність має в своїй основі таку активність, яка викликається зовнішніми умовами: ситуацією, людьми, довколишньою дійсністю⁴¹⁸.

⁴¹⁵ Фрицюк, В.А., 2017. *Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку*. Доктор наук. Вінниця, с. 159.

⁴¹⁶ Кузікова, С. Б., 2011. *Психологія саморозвитку* : навч. посіб. Суми : МакДен, с. 114.

⁴¹⁷ Новиков, А. М., 2010. *Основания педагогики*: пособ. Москва : Изд-во "Эгвес", с. 102.

⁴¹⁸ Блинова, В. Л., и Блинова, Ю. Л., 2009. *Психологические основы самопознания и саморазвития* : учеб.-метод. пособие. Казань: ТГГПУ, с. 59-60.

Викладач із високим рівнем самоорганізації володіє, як правило, оптимальним рівнем професійної активності, яка спонукається самокерованою мотивацією на основі здатності самокритично ставитися до нових/нестандартних завдань, прогнозувати результати власної активності на основі саморефлексії. У цьому виявляється синергетична сутність його професійної активності.

Професійна активність викладача вищої школи виявляється у формах самодіяльності як у напрямі власного удосконалення, так і в перетворенні, зміні професійного середовища чи середовища життєдіяльності. Активність особистості в процесі самоорганізації виявляється в її здатності ставити цілі, розробляти програму і способи їх досягнення, творчо змінюючи стратегії власних дій за можливих перешкод чи непередбачуваних обставин, тобто виявляється не лише в пристосуванні до професійної реальності, а й спрямована на її змінювання. Активність, покладена в основу самоорганізації викладача, відображає його суб'єктивну позицію й рівень його особистісної та професійної зрілості.

Показником активності особистості в процесі самоорганізації є така властивість, як мобільність. У словнику іноземної мови⁴¹⁹ мобільність визначається як “рухливий, здатний до швидкого переміщення; здатний швидко орієнтуватися у ситуації й швидко виконувати завдання”. Сучасними дослідженнями розробляються проблеми мобільності як професійної характеристики (О. Безпалько, Л. Горюнова, Є. Іванченко, Б. Ігошев, Р. Пріма, І. Хорєв)⁴²⁰; соціально-професійної активності (О. Павлова, А. Тимонін)⁴²¹. У контексті нашого дослідження інтерес викликають праці науковців (Р. Пріма⁴²²; Т. Сергеева⁴²³, Л. Сушенцева⁴²⁴), у яких мобільність характеризується на рівні якостей особистості (адаптивність, комунікативність, самостійність, пристосовуваність,

⁴¹⁹ Локшина, С. М., 1977. *Краткий словарь иностранных слов*. 5-е изд., стереотип. Москва: “Русский язык”, с. 174-175.

⁴²⁰ Беспалько, О. В., 2012. Компоненти професійної мобільності майбутніх соціальних педагогів. *Вісник психології і педагогіки*, вип. 7, [online]. Реж.дост.: http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._вип._7; Горюнова, Л. В., 2007. Составляющие профессиональной мобильности современного специалиста. *Известия высших учебных заведений. Поволжский регион*, № 1, с. 63-68; Іванченко, Є. А., 2005. *Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах*: автореф. кандидата пед. наук. Одеса: Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського; Ігошев, Б. М., 2008. Профессиональная мобильность учителя: организационно-педагогический аспект. *Известия Уральского гос. ун-та*, № 56, с. 34-40; Пріма, Р. М., 2009. *Формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика*: монографія. Дніпропетровськ: ІМА-прес; Хорєв, І., 2009. Теоретичні проблеми дослідження наукових засад професійної мобільності викладача вищої школи. *Вісник Львівського університету. Серія Педагогіка*, вип. 25, Ч. 3, с. 242-249.

⁴²¹ Тимонин, А. И., и Павлова, О. А., 2014. Формирование социально-профессиональной мобильности как задача высшей школы. *Ярославский педагогический вестник*, № 1, Т. II (Психолого-педагогические науки), с. 216-219.

⁴²² Пріма, Р. М., 2009. *Формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика*: монографія. Дніпропетровськ: ІМА-прес.

⁴²³ Сергеева, Т. Б., 2013. Профессиональная мобильность преподавателя в высшей школы: проблемы исследования. *Вестник ТОГУ*, № 1(28), с. 85.

⁴²⁴ Сушенцева, Л. Л., 2010. Професійна мобільність як сучасна педагогічна проблема. *Креативна педагогіка*, вип. 3, с. 134.

цілеспрямованість, ціннісні орієнтації, критичне мислення та ін.), на рівні характеристик діяльності (рефлексивність, креативність, проєктивність, прогнозування, цільовизначення, гнучкість, пластичність, високий енергоресурс, швидкість прийняття рішень) і як процес (перетворення, зміна себе, професійної діяльності, середовища), які є сутнісним відображенням характеристик самоорганізації.

Варто наголосити на такій характеристиці самоорганізації викладачем вищої школи професійної діяльності, як творча активність. Творчість є незмінним атрибутом життєдіяльності кожної людини, оскільки відносно усталені вимоги до якості підготовки фахівців не відповідають змінюваним умовам життєдіяльності та освітньої реальності. Як зазначає Л. Горюнова, середовище, в якому здійснюється професійна підготовка, повинне бути ізоморфним середовищу, в якому реалізовуватиметься творчий потенціал фахівця. Сучасна людина живе і діє в середовищі з високим ступенем “турбулентності”, що визначає рівень непередбачуваності напрямку змін. Відповідно ефективність дій фахівця у таких умовах має характеризувати високий ступінь його адаптивності, стійкості та вміння виконувати професійні завдання без нанесення психологічної шкоди собі, тобто його здатність до змін⁴²⁵.

Відмітною особливістю самоорганізації є цілеспрямованість і, разом з тим, природність, спонтанність дій. Процеси самоорганізації є відносно автономні та мають аутоспрямований характер. Істотною ознакою самоорганізації є здатність особистості до акумулювання набутого досвіду й відтворення у відповідних ситуаціях професійної діяльності.

Характеризуючи особливості організації навчальної діяльності, Л. Фридман розрізняє ситуативну, стихійну, неусвідомлену саморегуляцію й осмислену раціональну самоорганізацію. Науковець вважає самоорганізацію сутнісним принципом, на якому ґрунтується організація процесу навчання. Крім того, самоорганізація є осмисленим усвідомленим процесом, натомість як

⁴²⁵ Горюнова, Л. В., 2007. Составляющие профессиональной мобильности современного специалиста. *Известия высших учебных заведений. Поволжский регион*, № 1, с. 67.

саморегуляцію педагог наділяє характеристиками ситуаційності, стихійності й неусвідомленості⁴²⁶.

Поняття *саморегуляції* є близьким до поняття самоорганізації, але не тотожним. Саморегуляція є вольовим процесом, який забезпечує мобілізаційну здатність, готовність організму до виконання певної дії, або ж процесу самоорганізації загалом. Тобто, ми розглядаємо її як один із механізмів процесу самоорганізації, який пов'язаний із здатністю особистості регулювати, контролювати свою поведінку, управляти нею та долати певні перешкоди в різних видах діяльності. Натомість самоорганізація відображає цілеспрямований, і, разом з тим, спонтанний характер функціонування системи, яка в умовах переструктурування та переорієнтування зв'язків між структурними компонентами набуває нової якості.

Варто відзначити, що особливими рисами самоорганізації особистості викладача в професійній діяльності (за інтегрованого, особистісно-діяльнісного, підходу) є свідомий, цілеспрямований вплив, наявність причинно-наслідкових зв'язків між керуючою підсистемою (викладач) і об'єктом впливу (власна особистість, професійна діяльність); якісна зміна об'єкта впливу; здатність підтримувати визначений режим функціонування, зберігати рух за визначеною траєкторією.

Спрямовуючи самоорганізацію на узгодження між суб'єктом і об'єктом та усвідомлення об'єктом параметрів розвитку, можна забезпечити продуктивну виробничу діяльність людини у будь-якій сфері. Спрямована самоорганізація, за означенням, поданим у колективній монографії⁴²⁷, – це управлінська взаємодія, яка скеровує діяльність людини на самоорганізацію і саморозвиток у межах діа(полі)логічно узгодженої та усвідомленої людиною мети.

Узагальнення наукових позицій різних дослідників щодо способу виникнення самоорганізації у діяльності (К. Бойко, Т. Борова, Г. Єльнікова, С. Костроміна,

⁴²⁶ Фридман, Л. М., 1987. *Педагогический опыт глазами психолога*: кн. для учителя. Москва: Просвещение, с.28.

⁴²⁷ Єльнікова, Г. В., Борова, Т. А., Касьянова, О. М., Полякова Г. А. та ін. *Адаптивне управління: сутність, характеристика, моніторингові системи* : монографія. Чернівці : Технодрук, 2009, с. 27.

О. Новиков, Л. Фридман, А. Скрипкіна) дає змогу визначити такі характеристики феномену самоорганізації особистості у професійній діяльності:

– ситуативності (спонтанності, ситуація “тут і тепер”), для якої властиве ситуативне оперативне регулювання дій – мобілізація знань, зусиль, волі на вирішення конкретних завдань в обставинах, які виникають несподівано, неочікувано, саморегуляція, швидкість прийняття рішення. У таких ситуаціях суб’єкт виявляє високу активність, динамічність, реактивність;

– потенційності (відтермінованості дій, віддаленості в часі, тривалості) – ситуація самоорганізації набуває цілеспрямованого характеру, стратегії дій особистості формуються попередньо внаслідок цілеорієнтованої, спланованої, організованої діяльності.

Узагальнені характеристики феномену самоорганізації особистості фахівця у професійній діяльності за способом виникнення (стихійно чи прогнозовано) представлено у табл. 2.2.

Таблиця 2.2

Ознаки феномену самоорганізації особистості в умовах змін професійної реальності

Критерій порівняння	Як ситуаційне явище	Як цілеспрямований процес
Виникнення	Незаплановане, ситуативне	Цілеспрямована дія
Мета	Не існує попередньо, виникає як реакція на зміну або адаптацію до ситуації.	Мета визначена, чітка постановка цілей.
Характер	Стихійний, інтуїтивний, включається потенціал набутого досвіду	Свідомий, цілеспрямований, планований процес
Якості та властивості особистості	Реактивність, динамічність, висока активність, інтуїтивність, креативність, гнучкість	Цілеспрямованість, творчий характер мислення, варіативність, поміркованість, організованість
Стратегії дій	Реактивно-інтуїтивна дія	Творча, цілеспрямована, організована дія
Засоби	Мобілізація внутрішніх ресурсів, самоконтроль	Постановка цілей діяльності, планування, організація, прийняття рішення, самомотивація, самоаналіз, самоконтроль
Методи стимулювання	Самомотивування, самостимулювання	Самомотивування; обов’язку та відповідальності; самозаохочення, самопокарання
Результат	Не запланований	Чітко визначений, прогнозований

Існуючі або поява нових завдань навчальної/навчально-професійної діяльності формують потреби майбутнього фахівця. Спонукуваний потребами, майбутній

викладач вищої школи повинен уміти самостійно орієнтуватися в ситуації, набувати нові знання, правильно ставити мету відповідно до об'єктивних законів і наявних обставин, які визначають реальність і досяжність мети; відповідно до ситуації, мети, умов визначати конкретні способи і засоби дій, відпрацьовувати, удосконалювати їх у процесі діяльності, й, зрештою, досягати мети.

Узагальнення різних підходів до розгляду поняття “самоорганізація у професійній діяльності”, подане нами у підрозділі 1.3, дає підстави для виокремлення характерних ознак цього явища у професійній діяльності викладача вищої школи: здатність до чіткої постановки мети і завдань своєї професійної діяльності (цілевизначення); обґрунтованість мотивації, планування й моделювання педагогічної діяльності; раціональність поведінки, самостійність, активність, організованість; варіативність дій як вибір альтернативних рішень із числа можливих; швидкість прийняття рішень і відповідальність за них; рефлексія та критичність оцінки результатів своїх дій, здатність мобілізувати особистісний ресурс і гнучко адаптуватися до зміни змісту та умов професійної педагогічної діяльності; здатність до творчого засвоєння нових видів діяльності у професії; усвідомлення необхідності неперервної самоосвіти та спроможність підтримувати свій професійно-творчий і соціальний потенціал.

Як ми зазначали у підрозділі 2.1, на самоорганізацію особистості у професійній діяльності впливають зовнішні й внутрішні чинники: зовнішні детерміновані об'єктивною необхідністю зміни спеціальності, спеціалізації, статусу особистості (зумовлені реструктуризацією економіки, трансформаціями в сфері освіти); внутрішні – спричинені індивідуальною спрямованістю особистості: мотивацією професійного самозростання, прагненням до самовдосконалення професійних умінь і навичок, кар'єрного зростання або ж потребою самозміни у зв'язку із обставинами професійної дійсності.

Аналіз підходів до розгляду сутності поняття “самоорганізація у професійній діяльності” (педагогічна/професійна самоорганізація), поданих у підрозділі 1.3, і визначення його специфічних характеристик свідчить про те, що цей феномен розглядається як такий, що синтезує індивідуальні психологічні властивості

(здібності, якості) та/або професійну компетентність особистості (готовність до виконання діяльності), тобто розглядається у значеннях *особистісної самоорганізації* та *самоорганізації професійної*. Розглядаючи процес підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності, вбачаємо процеси особистісної самоорганізації та самоорганізації професійної у навчально-професійній діяльності майбутнього викладача вищої школи як взаємопов'язані та взаємозалежні, які обумовлюють одне одного.

Об'єктивно самоорганізація властива кожному суб'єктові педагогічного процесу у вищій школі, який є об'єктом управління собою й застосовує комплекс зусиль задля стимулювання власної активності, необхідної для організації, упорядкування, самоконтролю у педагогічній діяльності з метою досягнення професійної та особистісної ефективності.

Самоорганізація у професійній діяльності викладача вищої школи зумовлена необхідністю раціональної організації діяльності індивіда, потребою створення особистісних передумов для виконання функцій самодіяльності, самоуправління в умовах ускладнення, змін і різноманіття завдань професійної діяльності.

Специфіка самоорганізації як діяльнісної системи проявляється на рівні мети, суб'єкта, об'єкта і засобів діяльності.

Мета діяльності – це запланований, очікуваний результат. У контексті розгляду нашої проблеми, головна *мета самоорганізації* майбутнього викладача вищої школи – раціональна організація, оптимізація та максимальне використання особистих можливостей і відповідних ресурсів для свідомого керування власною особистістю й діяльністю, спрямовані на досягнення бажаних результатів і подолання несприятливих зовнішніх обставин і факторів за умови збереження особистісно-професійної ефективності. Сформовані уміння самоорганізації діяльності надають можливість раціонально використовувати свій час, свідомо керувати життєвими процесами, вміти відокремлювати головне і другорядне, долати життєві негаразди, сприяють підвищенню результатів праці, мотивації, досягненню професійних і життєвих цілей, зростанню кваліфікації, зменшенню затрат часу, зниженню стресу.

Самоорганізація викладача вищої школи у професійній діяльності відбувається під час організації процесів викладання, навчання і розвитку студентів; у процесі виконання методичної й організаційної діяльності; під час здійснення науково-дослідницької діяльності, планування власного саморозвитку і професійного самовдосконалення (самоосвіти, самовиховання).

Самоорганізація у професійній діяльності включає процедуру прийняття рішень, мотивацію, раціональне використання ресурсів продуктивності власної діяльності, планування робочого й особистого часу з метою його економії та уникнення перевантаження, вибір прийомів переробки інформації, спілкування, самоосвіти, самовиховання, самоконтролю, самоосвіти, саморегуляції. Вона необхідна у роботі з процесами пошуку, узагальнення, перенесення інформації; самоперевірки наукових результатів (порівняння, аналіз, синтез).

Суб'єкт, як зазначає С. Дьяков, – це соціопсихологічна система свідомого волевиявлення і самостійної (самоорганізованої) активності людини (соціальної групи) в життєвому полі суспільних відносин та ноосфери Землі⁴²⁸. *Суб'єкт самоорганізації* – це магістрант як здобувач відповідного ступеня вищої освіти, майбутній викладач ЗВО. Самоорганізація особистості – це процес, специфічність та унікальність якого полягає в тому, що в ньому і суб'єкт, і об'єкт самовпливу є однією особою.

Об'єкт діяльності – явище, предмет, на який спрямована будь-яка діяльність⁴²⁹.

Відзначимо специфіку *об'єкта самоорганізації* майбутнього викладача вищої школи. Насамперед, це особистість суб'єкта самоорганізації, який переходить у категорію об'єкта внаслідок застосування цілеспрямованих процесів самовпливу, які передбачає, власне, самоорганізація (частка само- у словниках розглядається як “спрямованість на самого себе”): самоаналіз, саморефлексія, самообілізація, самоактуалізація, самодетермінація, самоактивізація, самокерування, самоконтроль, саморегуляція та ін.

⁴²⁸ Дьяков, С. И., 2016. *Психосемантика организации человека как субъекта жизни. Основы психологии субъекта* : монография. Санкт-Петербург : Проспект науки. с. 515; Дьяков, С.И., 2016. Стрессоустойчивость студентов. Парадигма субъектной самоорганизации личности. *Образование и наука*, № 6, с. 97-109.

⁴²⁹ Ожегов, С. И., 1987. *Словарь русского языка*. 19-е изд., испр. Москва : Рус. язык, с.354.

Система детермінант самоорганізації суб'єкта педагогічної діяльності включає внутрішні й зовнішні чинники. Внутрішніми є індивідуально-типологічні характеристики, базові властивості особистості, цінності, установки та ін., зовнішніми – умови професійного середовища та система соціальних зв'язків. Тому самоорганізація особистості, у першу чергу, – це спосіб власного удосконалення, конкретна робота над собою, добровільне волевиявлення особистості з метою набуття чи розвитку власних знань, умінь, навичок, потенціалу, здібностей, які сприяють успішній самоорганізації у професійній діяльності чи життєдіяльності загалом. Системну активність особистості з самоорганізації забезпечують внутрішні психологічні самопроцеси, які виступають як детермінанти, як процеси самозабезпечення, самоактуалізації та самовдосконалення власної діяльності.

По-друге, об'єктом самоорганізації є сфера професійної педагогічної діяльності, яка включає в себе як об'єкти цілеспрямованого впливу різні площини виробничо-професійного (сукупність об'єктів і відносин, пов'язаних із функціями професійної педагогічної діяльності), соціально-психологічного (сукупність об'єктів і відносин, пов'язаних із життєдіяльністю і комунікаціями у педагогічній сфері), інформаційно-інноваційного (сукупність об'єктів і відносин, пов'язаних з інформаційним забезпеченням педагогічної діяльності) простору: інформаційно-когнітивну, функціонально-професійну, соціально-психологічну, просторово-часову. Таким чином, майбутній викладач вищої школи повинен мати сформовану здатність до свідомого й гнучкого керування ресурсами суб'єктності та професійною поведінкою для вирішення завдань професійної діяльності на основі значущих цілей педагогічної діяльності.

Особистість суб'єкта самоорганізації є водночас і суб'єктом, і об'єктом власного цілеспрямованого впливу. Процес самоорганізації базується, передусім, на процесах самопізнання, саморозвитку, самореалізації. Результатом самопізнання є отримання, систематизація та відображення магістрантом в образі “Я-реальне” знань про себе, розуміння себе й усвідомлення власних потреб, мотивів, цінностей, можливостей, здатностей, умінь, навичок, досвіду діяльності,

що забезпечують успішну самоорганізацію, а також їх корегування на основі зворотного зв'язку з професійним середовищем. Основою цих процесів є саморефлексія.

Засіб самоорганізації слід розуміти як деякий інструмент досягнення мети. Специфічність засобу самоорганізації потребує розгляду такого поняття як ресурс. *Ресурси самоорганізації особистості* – багатовимірний феномен, який включає індивідуальні/особистісні, соціальні, професійні ресурси, які актуалізуються у відповідних ситуаціях професійної діяльності.

У процесі самоорганізації особистості майбутнього фахівця виявляється цілий комплекс взаємопов'язаних внутрішніх і зовнішніх ресурсів. До внутрішніх ресурсів самоорганізації належать: ціннісні установки, здібності, особистісні якості, емоційні, мотиваційно-вольові, когнітивні, поведінкові конструкти, енергетичні характеристики, соціальний досвід, компетентність, які сприяють оптимізації діяльності й досягненню особистісно значущих цілей). До зовнішніх ресурсів варто віднести матеріальні засоби педагогічної праці (матеріальні цінності, методичні засоби, електронні ресурси, технічні ресурси, предметно-просторові засоби та ін.), соціальні зв'язки (педагогічний колектив, соціальні інституції, індивідуальна взаємодія тощо), культуру педагогічної праці (традиції колективу, корпоративна культура ЗВО, громадська думка та ін.).

При цьому рівень сформованості в особистості майбутнього фахівця компетентності самоорганізації впливає на якість використання внутрішніх і зовнішніх ресурсів, засвідчуючи його спроможність ефективно і раціонально їх використовувати у діяльності, уникати виснаження внутрішнього потенціалу й віднаходити і продуктивно застосовувати зовнішні засоби самоорганізації.

Як ми зазначали у підрозділі 2.1, надаючи характеристику суб'єктності майбутнього фахівця, у процесі виконання будь-якої діяльності активізуються ті індивідуально-психологічні характеристики особистості, які в такому випадку здатні найбільш якісно забезпечити досягнення поставленої цілі. Можемо говорити про те, що *результат* самоорганізації майбутнього викладача вищої школи у діяльності позначений рисами індивідуальної своєрідності суб'єкта

самоорганізації, його досвіду, рівня компетентності. Тобто, результат процесу самоорганізації залежить від того, які уміння сформовані у майбутнього фахівця, які індивідуально-психологічні характеристики сприяють досягненню цілі самоорганізації, а які перешкоджають. Таким чином, результат самоорганізації характеризується унікальністю та інваріантністю дій суб'єкта самоорганізації.

Самоорганізація є багатокomпонентним утворенням, у якому дослідники виділяють низку складників. Так голографічна модель самоорганізації О. Ішкова⁴³⁰ вміщує п'ять *функціональних* компонентів: 1) цілевизначення (відображає рівень розвитку умінь прийняття й утримання мети); 2) аналіз ситуації (відображає рівень розвитку умінь виявлення та аналізу істотних обставин для досягнення поставленої мети); 3) планування (відображає рівень розвитку умінь планувати власну діяльність); 4) самоконтроль (відображає рівень розвитку умінь контролю й оцінки людиною власних дій, психічних процесів і станів); 5) корекція (відображає рівень розвитку умінь корекції людиною своїх цілей, способів і плану дій, критеріїв оцінювання, форм самоконтролю, вольової регуляції та поведінки у цілому) й *особистісний* компонент – вольові зусилля, який характеризує особливості мобілізації людиною своїх можливостей і концентрацію активності в потрібному напрямі, що забезпечують необхідне стимулювання, ініціюють діяльність і підтримують її в процесі здійснення.

С. Юдін процес самоорганізації представляє поетапно такими діями: постановки мети й аналізу (аналіз ситуації, постановка і конкретизація цілей, проблематизація діяльності); планування (аналіз умов і способів здійснення діяльності, визначення першорядних і другорядних завдань, розподіл їх у часі, вибір оптимальних засобів і раціональних способів досягнення мети); реалізації (реалізація поставленої мети, контроль виконання діяльності); контролю й оцінки (співвіднесення результату діяльності з поставленою метою, оцінювання якості

⁴³⁰ Ішков, А. Д., 2004. *Связь компонентов самоорганизации и личностных качеств студентов с успешностью в учебной деятельности*: автореф. канд. психол. наук. Москва: МГУ им. М. В. Ломоносова, с. 11-13; Ішков, А. Д., 2009. *Развитие уровня самоорганизации профессиональной деятельности*. <http://mgsu.ru/organizations/RealizDogovorov/realizatsiya-2009/...pdf>

виконаних завдань з поставленими вимогами, розробка плану усунення помилок і вироблення нової, більш ефективної стратегії діяльності)⁴³¹.

Самоорганізація часу життєдіяльності, на думку В. Графа, І. Ільєсова і В. Ляудис⁴³², містить чотири групи операцій: 1) планування цілей, завдань власної діяльності з позиції їх смислової значущості для особистості: виокремлення цілей і підцілей у поточній та очікуваній діяльності студента (навчальній, громадській, особистісній та ін.); упорядкування їх за ступенем важливості, виокремлення головних і другорядних цілей і завдань; 2) поточний контроль задля визначеного порядку реалізації системи цілей і завдань діяльності й регуляції витрат часу: визначення порядку і черговості розв'язуваних завдань; урахування темпу і ритму власної діяльності, їх зміни в процесі реалізації завдань; урахування затрат часу на виконання усіх завдань і цілей; урахування випадкових затрат часу, наявних у будь-якому виді діяльності; співвіднесення реальних затрат часу з реальними і бажаними досягненнями; 3) ймовірне прогнозування часової перспективи діяльності: складання остаточного плану тижня та плану наступного дня; 4) виконавчий контроль: процесу діяльності, порядку і термінів виконання завдань; облік виконання визначеного плану після закінчення терміну його реалізації (годин, днів, тижнів – залежно від виду планування); внесення корекцій у подальші плани на основі даних виконавчого контролю.

Фактично, такі складники самоорганізації є її процесуальними, функціональними компонентами (окрім особистісного) і відображають етапи руху особистості від постановки цілей до досягнення результату.

С. Костроміна, проаналізувавши роль кожного етапу процесу самоорганізації (проблематизація, цільовизначення, планування, реалізація запланованого, контроль, оцінка, корекція), виокремлює в її структурі такі функціональні компоненти: проблемно-цільовий (гностичний), програмно-цільовий, операційно-

⁴³¹ Юдин, С. А., 2016. Взаимосвязь показателей самоорганизации учебной деятельности студентов вуза и временной перспективы личности. *Вестник Кемеровского государственного университета*, № 2, с. 152.

⁴³² Ишков, А. Д., 2013. *Учебная деятельность студента: психологич. факторы успешности*: моногр. 2-е изд. Москва : Флинта, с. 77.

технологічний, рефлексивно-оцінний, зазначаючи при цьому, що дієздатність кожного з них визначається відповідними самопроцесами⁴³³.

Г. Нестеренко представляє модель самоорганізації, яка включає три блоки: когнітивний, практичний і корекційний. Когнітивний блок вміщує такі складові: самоспостереження, самопізнання, самоусвідомлення, самовизначення, які допомагають особистості усвідомити власні можливості та здібності. Практичний блок є сукупністю процесів самовповноваження, самопрограмування, самовдосконалення, самоактуалізації та самореалізації, які скеровують діяльність особистості до пошуку відповіді на питання “що я мушу робити?” й, відповідно, надають змогу майбутньому фахівцеві поставити певні цілі й окреслити шляхи їх досягнення. Корекційний блок моделі самоорганізації представлений такими процесами: самоаналіз, самооцінка, самоконтроль, самоврядування, результат застосування яких спрямовується на пошук відповіді на запитання “на що я можу сподіватися?”⁴³⁴.

Рефлексія наукових джерел дозволяє визначити алгоритм самоорганізації викладача у професійній діяльності: аналіз ситуації, виявлення суперечностей і виділення проблеми; визначення стратегії дій і постановка мети; розробка плану дій і пошуку ресурсів; організація і здійснення запланованої дії; самоуправління і самоконтроль діяльності; самооцінка, самоаналіз діяльності та її результатів; саморефлексія власної ефективності у діяльності й досягненні результату. Відповідно структуру самоорганізації можемо представити такими процесуальними компонентами: аналітично-оцінний, прогностично-цільовий, конструктивно-моделювальний, процесуально-діяльнісний, контрольно-регулятивний і рефлексивно-оцінний.

Варто зазначити, що процес самоорганізації відбувається у ситуації, коли забезпечується внутрішня мобілізація можливостей і здібностей особистості. Дію кожного з етапів самоорганізації забезпечують внутрішні самопроцеси як механізми внутрішньої психологічної діяльності, зокрема: самоаналіз,

⁴³³ Костромина, С. Н., 2010. Структурно-функциональная модель самоорганизации деятельности. *Вестник Санкт-Петербургского университета*. Серия 12, вып. 4, с. 156.

⁴³⁴ Нестеренко, Г.О., 2002. *Синергетичний вимір самореалізації особистості в умовах трансформації суспільства*. Кандидат наук. Запоріжжя, с. 83.

самодіагностика, самопізнання; самопрогнозування, самопланування, самомотивація; самопроектування, самоконструювання, самомоделювання; самодіяльність, самореалізація, самоздійснення, саморозкриття; самоконтроль, саморегуляція, самоуправління; саморефлексія, самооцінка, самокорекція.

Якість самопроцесів самоорганізації залежить від рівня розвитку особистості, й навпаки, включення її у діяльність, у різноманітні зв'язки з професійним середовищем, у процес освоєння нових видів діяльності забезпечує саморух особистості у власному розвитку. Її прояв у такому саморусі, як зазначає С. Костроміна, полягає не лише в активізації себе, але й потребі оволодіння новими знаннями та вміннями, формуванні компетенцій, які забезпечують успішність виконання такої діяльності⁴³⁵.

Відповідно механізм самоорганізації майбутнього викладача у навчальній/навчально-професійній діяльності базується на чотирьох складниках: ситуація, самомотивація, дія та післядія (рефлексія). Так *ситуація* визначається як конкретна просторово-часова конфігурація смислів, дій, психоформ; надалі здійснюється перехід до *самомотивації*, тобто процесу формування різних мотивів/самостимулів; потім відбувається *конкретна дія* – поведінковий акт як ситуативно мотивована актуалізація психолого-педагогічної готовності до відповідної діяльності; *післядія* постає як саморефлексія ситуації/події й результату дії.

З огляду на проаналізований контент, компонентами інтегративної метасистеми самоорганізації викладача у професійній діяльності визначаємо індивідуально-особистісний (спрямованість, досвід, особливості пізнавальної та емоційно-вольової сфери, індивідуально-типологічні властивості) і діяльнісно-процесуальний (уміння, навички, способи дій, процеси, операції). Базовим компонентом моделі визначаємо індивідуально-особистісний, оскільки якість процесу самоорганізації залежить від того, якими якостями володіє суб'єкт самоорганізації, які індивідуально-особистісні характеристики сприяють чи

⁴³⁵Костромина, С. Н., 2010. Структурно-функциональная модель самоорганизации деятельности. Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12, вып. 4, с. 158.

знижують ефективність цього процесу, або ж надають процесу самоорганізації інваріантності й унікальності (рис.2.3).



Рис. 2.3. Модель самоорганізації викладача вищої школи у професійній діяльності

Таким чином, з огляду на сутнісні характеристики, складники самоорганізації, узагальнимо ознаки досліджуваного конструкта:

- *багаторівневість* (визначення цілей, планування, проектування, конструювання, самоконтроль, саморегулювання та ін.);
- *ситуативність* (моделі дій залежать від контексту, від цілей особистості, бажання утверджувати себе у світі відносин, від подій, завдань, зв'язків тощо);
- *індивідуальність* (пов'язана зі здібностями, особливостями когнітивно-інтелектуальних процесів, досвідом та ін.).

З позиції виконання конкретних функцій самоорганізація зазвичай включає в себе такі етапи: визначення цілей, планування власної діяльності, прийняття рішення щодо шляхів реалізації, конструювання і моделювання дій (організація

особистого трудового процесу), контроль і аналіз результатів діяльності. З цими функціями пов'язаний процес пошуку й обміну інформацією та здійснення комунікацій.

Узагальнення наукових поглядів щодо сутності й структури самоорганізації, аналіз її сутнісних характеристик, специфічних ознак, функціонального призначення дає можливість визначити такі *функції* самоорганізації майбутнього викладача вищої школи у професійній діяльності:

– *контекстуально-адаптивна* – забезпечує адаптацію особистості до умов педагогічної праці, виробничих завдань, у тому числі й непрогнозованих;

– *рефлексивно-аналітична* – забезпечує аналіз і оцінку професійної ситуації, визначення проблемних завдань, усвідомлення особистісних можливостей і наявних ресурсів для розв'язання завдання;

– *мобілізаційно-стимуляційна* – сприяє активізації внутрішніх ресурсів, потенціалу особистості для вирішення поставлених завдань за умови мінімізації стресу, збереження енергетичних ресурсів організму та працездатності;

– *конструктивно-проектувальна* – постановка цілей діяльності й планування шляхів їх досягнення;

– *організаційно-процесуальна* – застосування чітких цілеспрямованих дій, обґрунтований вибір оптимального рішення із можливих варіантів дій;

– *координаційно-регулювальна* – полягає в регуляції, узгодженні дій включених у діяльність суб'єктів і приведення до стану урівноваженості, відносної стабільності професійної діяльності як складної системи.

Відображаючи зміст самоорганізації у професійній діяльності, функції реалізують її мету і завдання, перебувають у взаємозв'язку та взаємозалежності й мають бути враховані у процесі формування у майбутніх викладачів вищої школи компетентності самоорганізації.

Успішна самоорганізація фахівця у професійній діяльності потребує, насамперед, чітких знань про себе, про свою особистість, уміння пізнавати й розвивати кращі якості, знати свої сильні сторони й способи їх успішного застосування. *Внутрішніми передумовами* ефективної самоорганізації особистості

є переконання, самосвідомість і самокритичність, потреби і мотиви, навички й уміння самооцінювання, самоконтролю, вольової саморегуляції, знання теоретичних основ самоорганізації й володіння методами, способами самоорганізації; свідоме самотивування, переконання, самонастанова на самоорганізацію як процес і засіб забезпечення особистісної та професійної ефективності.

Зовнішніми умовами успішної самоорганізації особистості майбутнього фахівця є: сформованість у магістранта ідеалу успішної особистості-професіонала; приклади-взірці особистостей педагогів, які володіли/володіють високим рівнем сформованості самоорганізації; популяризація позитивного досвіду самоорганізації; наявність програми власного особистісно-професійного самовдосконалення; володіння методами і прийомами самоорганізації у професійній діяльності.

Знання про психічну діяльність людини, свідомість, волю, почуття, характер, мотиви поведінки, інтереси, здібності, потреби, темперамент формуються у магістрантів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін на етапах навчання, які передують магістратурі. Тому для них важливо, актуалізуючи теоретичні знання, практично застосувати їх у напрямі самопізнання і розкриття потужних ресурсів самотивації, самопереконання, самопланування, самопрограмування та інших самопроцесів.

З метою педагогічного самовпливу на власну особистість і діяльність задля реалізації поставлених цілей майбутній викладач повинен знати й уміти застосовувати відповідні методи і прийоми самоорганізації. Система методів самоорганізації включає самодіагностування (самопостереження, самооцінювання), самоконтроль, самоаналіз та самооцінку результатів діяльності. Самодіагностування має за мету пізнання та усвідомлення власних потреб, мотивів, встановлення цілей, переваг своєї особистості, умінь і здібностей, особливостей емоційно-вольової сфери. Цей метод базується на самопостереженні з метою отримання інформації про власну особистість, оскільки ефективне управління власною особистістю як системою без знань про

себе неможливе. Метод самоконтролю забезпечує оптимальне вирішення питань у складних ситуаціях педагогічної діяльності. Самоаналіз пов'язаний із самооцінкою власних станів, почуттів, можливостей та оцінкою педагогічних явищ і фактів, які зумовили чи пов'язані з ситуацією самоорганізації. Самооцінка в ситуаціях самоорганізації виступає коригувальним засобом, що надає змогу застосовувати оперативні дії, спрямовані на досягнення поставленої мети. Методи самоконтролю забезпечують раціональність дій майбутнього фахівця, обґрунтованість його рішень, відносну незалежність від обставин ситуації.

Таким чином, самоорганізація майбутнього викладача вищої школи у професійній діяльності є цілісним динамічним утворенням особистості, яке ґрунтується на педагогічній рефлексії, професійних знаннях, самоуправлінні власною діяльністю й спрямоване на професійне самовдосконалення майбутнього викладача й забезпечення ефективної професійної діяльності. Удосконалення самоорганізаційних умінь відбувається поетапно й визначається низкою зовнішніх і внутрішніх чинників впливу.

Аналіз теоретичних узагальнень наукових джерел щодо феномена самоорганізації викладача вищої школи у професійній діяльності та емпіричного досвіду свідчить про те, що цей процес є поліфункціональний, усвідомлений, інтегративний, індивідуальний, нелінійний, рефлексивний, самостійний, сутнісними ознаками та специфічними характеристиками якого можемо визначити: 1) *аутоспрямованість і суб'єктність* – викладач вищої школи є суб'єктом самоорганізації, самовпливу, власної самоактивності, зумовлених як зовнішніми (функціонально-професійний зміст діяльності), так і внутрішніми (потребами) чинниками; 2) *єдність особистісної та професійної складової* – спрямованість процесу самоорганізації на мобілізацію особистісних ресурсів та на зміст професійної діяльності; 3) *нелінійність, біфуркаційність процесу*, що залежить від обставин, чинників, ситуацій, самої особистості, які порушують планомірне виконання визначених завдань і обов'язків; 4) *самодетермінованість процесу самоорганізації*, який ґрунтується на самодіяльності, самоактивності особистості, спонукуваних самоусвідомленням цінності дії, потреби, самоаналізом,

самотивацією діяльності; 5) *самокерованість* – рішення, дії і їх корекція відбуваються на основі власної рефлексії, активності, самостійної діяльності.

2.3. Проблема контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності у вітчизняній і зарубіжній педагогічній теорії

Аналіз теорії і практики підтверджує, що підготовка майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності має здійснюватися на основі контекстного підходу, що найбільш повно враховує потреби й запити студентів, викладачів, роботодавців і має забезпечити якісну підготовку їх до реальних ситуацій професійної діяльності. Важливою ознакою контекстного підходу в системі професійної підготовки є те, що він базується на застосуванні міждисциплінарного навчання, навчанні на основі створення й розв'язання проблемних ситуацій, використанні зовнішніх контекстів для навчання.

Вивчення вітчизняних і зарубіжних наукових джерел засвідчує важливість сформованості оптимального рівня самоорганізації у майбутніх фахівців. Так зарубіжні науковці розглядають самоорганізацію як важливий аспект управління студентами власною навчальною діяльністю та як засіб її ефективної організації (Дж. Аголла і Г. Онгорі⁴³⁶, Дж. Борковські⁴³⁷, С. Вібровські⁴³⁸, М. Дембо⁴³⁹), спосіб підвищення рівня успішності студентів (Б. Зіммерман і М. Мартінс-Понс⁴⁴⁰, Дж. Ллойд, Д. Бейтмен⁴⁴¹, П. Пінтріч і Е. Де Грут⁴⁴² та ін.).

Дослідники стверджують, що *здобувачі освіти*, які володіють уміннями самоорганізації, вміють ставити цілі, ефективно вирішувати проблеми, позитивно мислити у нестандартних ситуаціях, вдало використовують ресурси, структурують

⁴³⁶ Agolla, J.E. & Ongori, H., 2009. *An assessment of academic stress among undergraduate students: The case of University of Botswana*. Botswana: University of Botswana.

⁴³⁷ Borkowski, J. G., & Thorpe, P. K., 1994. Self-regulation and motivation: A life-span perspective on underachievement. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*, p. 45-73.

⁴³⁸ Wibrowski, C. R. *Self-regulated learning processes among inner city students*. Unpublished doctoral dissertation, Graduate School City University of New York;

⁴³⁹ Dembo, M. H., 2004. *Motivation and learning strategies for college success: A self-management approach*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

⁴⁴⁰ Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M., 1988. Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, № 80, p. 284-290; Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M., 1990. Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, № 82, p. 51-59.

⁴⁴¹ Self-graphing of on-task behavior: Enhancing the reactive effects of self-monitoring on on-task behavior and academic performance. *Learning Disability Quarterly*, 14, p. 221-230; Lloyd, J. W., Bateman, D. F., Landrum, T. J., & Hallahan, D. P., 1989. Self-recording of attention versus productivity. *Journal of Applied Behavior Analysis*, №22, p. 315-323.

⁴⁴² Pintrich, P. R., & De Groot, E. V., 1990. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, № 82.

своє середовище відповідно до власних потреб і цілей, здатні аналізувати причини невдач для подальшого вдосконалення (Дж. Агола, Г. Онгорі)⁴⁴³. У структурі самоорганізації дослідники виокремлюють низку компонентів, на які студенти повинні впливати з метою підвищення ефективності свого навчання (мотивація, методи навчання, управління часом, фізичне і соціальне оточення, продуктивність), які, як зазначає М. Дембо⁴⁴⁴, мають бути основою для їх комплексної інтеграції у процес підготовки.

Досліджуючи проблему самоефективності *педагога* та окреслюючи вимоги до його професійної діяльності, зарубіжні науковці (Д. Готаман⁴⁴⁵, С. Морено Рубіо⁴⁴⁶, Дж. Бенгс та Д. Фрост⁴⁴⁷) пов'язують цей феномен із розвиненими вміннями самоорганізації: самомотивованість, самооцінка, вольові зусилля, чітка постановка цілей, навички ефективного планування, раціональний розподіл часу, організація навчального середовища, здатність приймати рішення, працювати за певними принципами, виявляти ініціативу, нести відповідальність перед колегами та стейкхолдерами. Такі якості визначають здатність педагогів творчо працювати, активізувати свої зусилля для досягнення цілей, впливати на мотивацію студентів.

Варто зауважити, що і вітчизняні, й зарубіжні дослідники обстоюють технологію практико-орієнтованого навчання, формування практичного досвіду в різних контекстах освітнього середовища і майбутньої професійної діяльності для формування у педагогів і майбутніх фахівців оптимального рівня самоорганізації.

Технологія контекстного навчання у практиці професійної підготовки майбутніх фахівців розробляється вітчизняними (О. Антонова і О. Дубасенюк⁴⁴⁸, С. Вітвицька⁴⁴⁹, Н. Дем'яненко⁴⁵⁰, В. Желанова⁴⁵¹, О. Наливайко⁴⁵², О. Шапран⁴⁵³ та

⁴⁴³ Agolla, J.E. & Ongori, H., 2009. *An assessment of academic stress among undergraduate students: The case of University of Botswana*. Botswana: University of Botswana.

⁴⁴⁴ Dembo, M. H., 2004. *Motivation and learning strategies for college success: A self-management approach*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

⁴⁴⁵ Hotaman, D., 2010. The teaching profession: knowledge of subject matter, teaching skills and personality traits. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, № 2, p. 1416–1420.

⁴⁴⁶ Moreno Rubio, C., 2009. Effective teachers –Professional and personal skills. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, №24, p.45-36.

⁴⁴⁷ Bangs, J., and Frost, D., 2012. *Teacher self-efficacy, voice and leadership: Towards a policy framework for education international*. Cambridge : University of Cambridge faculty of education, p. 3-4.

⁴⁴⁸ Дубасенюк, О.А., Антонова, О.Є., та Семенюк, Т.В., 2003. *Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності*: монографія. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т.

⁴⁴⁹ Вітвицька, С.С., 2003. *Основи педагогіки вищої школи: метод. посібник*. Житомир.

⁴⁵⁰ Дем'яненко, Н. М., 2014. Контекстно-професійна підготовка майбутнього викладача вищого навчального закладу. В.: Б.А. Воронкова, М. А. Дебич, Н.М. Дем'яненко та ін. *Оптимізація циклу соціально-гуманітарних дисциплін у вищій освіті України в контексті євроінтеграції*: монографія (рукопис). Київ, с. 88-119.

⁴⁵¹ Желанова, В. В., 2014. *Теорія і технологія контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів* : автореф. доктора пед. наук. Луганськ: Державний заклад „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

ін.) і зарубіжними (Е. Бейкер, К. Карандьєф, Л. Хоуп⁴⁵⁴; Р. Бернс, П. Еріксон⁴⁵⁵; А. Вербицький⁴⁵⁶; С. Гер'єро⁴⁵⁷; М. Девлін і Г. Самаравікрема⁴⁵⁸; Б. Кумарадивелу⁴⁵⁹; Л. Лароче, С. Ніколь і Дж. Майєр-Сміт⁴⁶⁰ та ін.) науковцями. Дослідники визначають основні положення і принципи контекстної підготовки, сутність, специфіку, зміст, методи, засоби контекстного навчання студентів, обґрунтовують його переваги над традиційною системою навчання у вищій школі, визначають ефективні способи його упровадження.

Незважаючи на те, що контекстний підхід у професійній підготовці є відносно новою концепцією в галузі освіти, її принципи й практика існували упродовж століть. Зокрема, концепція освіти учнів у контексті навчання, максимально наближеного до реального життя, може бути датована ще XVI ст. Письменник періоду Відродження Майкл Онтань уважав, що суб'єкти навчання спроможні більше довідатися від подорожей і переживання світу, аніж були б здатні засвоїти це із підручника⁴⁶¹. Подібний погляд щодо організації навчання висловлює і Я. Коменський (XVI ст.)⁴⁶², обстоюючи в навчанні практичний метод, в основу якого покладено засвоєння досвіду в практичній діяльності ("Закони добре організованої школи"), та вказуючи на важливість подорожей як завершального етапу навчання в Академіях з метою ознайомлення з практикою і набуття досвіду ("Велика дидактика").

⁴⁵² Наливайко, О.Б., 2016. *Формування професійної культури майбутніх сімейних лікарів у процесі контекстної підготовки*. Кандидат наук. Вінниця: Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

⁴⁵³ Шапран, О. І., 2015. Технологічна карта використання контекстного навчання у професійній підготовці майбутніх учителів. *Вісник Черкаського університету*, № 10, с. 138-143.

⁴⁵⁴ Baker, E. D., Hope, L., and Karandjeff K., 2009. *Contextualized Teaching and Learning: A Faculty Primer: A Review of Literature and Faculty Practices with Implications for California Community College Practitioners* [online]. Available at: <http://www.cccbsi.org/Websites/basicskills/Images/CTL.pdf>

⁴⁵⁵ Berns, R. G., and Erickson, Patricia M., 2001. Contextual Teaching and Learning: Preparing Students for the New Economy. *The Highlight Zone: Research and Work*, № 5, p. 1-8. Available at: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.453.3887&rep=rep1&type=pdf>

⁴⁵⁶ Вербицкий, А. А., 1999. *Новая образовательная парадигма и контекстное обучение*. Москва: исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 75 с.

⁴⁵⁷ Guerriero, Sonia. *Teachers' Pedagogical Knowledge and the Teaching Profession*. [online]. Available at: http://www.oecd.org/education/eri/Background_document_to_Symposium_ITEL-FINAL.pdf

⁴⁵⁸ Devlin, M., and Samarawickrema, G., 2010. The criteria of effective teaching in a changing higher education context. *Higher Education Research & Development*, Vol. 29, № 2, p. 111-124.

⁴⁵⁹ Kumaravadivelu B., 2001. Toward a Postmethod Pedagogy. *Tesol quarterly*, vol. 35, No. 4, p. 537-560, [online]. Available at: <http://www.bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/2001%20Kumaravadivelu%20Postmethod%20Pedagogy.pdf>

⁴⁶⁰ Laroche, L., Nicol, C. and Mayer-Smith, J., 2007. New Venues for Science Teacher Education: Self-organizational Pedagogy on the Edge of Chaos. *An International Journal of Complexity and Education*, Vol. 4, № 1, p. 75.

⁴⁶¹ Shamsid-Deen, I., and Smith, Bettye P., 2006. Contextual teaching and learning practices in the family and consumer sciences curriculum. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, Vol. 24, No. 1, p. 15-16.

⁴⁶² Коменський, Я., 2006. Велика дидактика. Закони добре організованої школи. В: Коваленко, Є.І., та Белкіна, Н.І. *Хрестоматія*: навч. посібн. Київ: Центр навч. літ.

Джон Дьюї презентував метод вивчення досвіду на рубежі XIX–XX століть як найбільш ефективний спосіб професійної підготовки. Основною метою освіти, на його переконання, є підготовка молоді до майбутніх професійних функцій і життєвих успіхів шляхом організованого засвоєння інформації й формування практичних умінь і навиків. При цьому набуті знання й ті, які засвоюються, перетворюються у досвід, повинні мати високий ступінь корисності, “використання у фактичних життєвих обставинах”⁴⁶³. А. Уайтхед у 1916 році виголосив, що “другорядність навченого світу є секретом його посередності”, зацентрувавши увагу на визначальній особливості контекстного навчання: оптимальним є таке навчання, результати якого можна використовувати практично. У 70-х роках XX століття функціональна контекстна освіта ввійшла в освітньо-виховну практику і стала передвісником “контекстного навчання”⁴⁶⁴.

Доцільно зауважити й щодо новаторських ідей Пауло Фрейре, який обстоював ідею невідривності процесу засвоєння знань від політичного, ідеологічного, економічного і культурного контекстів. Він уважав, що ефективна освітня практика має ґрунтуватися на практичному досвіді; використанні критичного мислення; розумінні контексту слова, тексту, світу; урахуванні навчального середовища як відкритого контексту для розвитку гносеологічної зацікавленості суб’єкта навчання⁴⁶⁵.

Наукові ідеї щодо контекстного навчання в історичному аспекті стали підґрунтям для формування теорії контекстної підготовки у сьогоденні, яка узагальнюється у таких поняттях, як контекст, контекстуальність, контекстний підхід, контекстне навчання, контекстна підготовка, і які, відповідно до завдань дослідження, потребують усвідомлення їх смислової сутності.

Контекстне навчання у сучасній практиці підготовки фахівців, як зазначено в енциклопедичному словнику, визначається як “процес навчання, за якого

⁴⁶³ Дьюї Дж., 2006. Досвід і освіта. В: Коваленко, Є. І., та Белкіна, Н.І. *Хрестоматія: навч. посіб.* Київ : Центр навч. літ., с. 482.

⁴⁶⁴ Baker, E. D., Hope, L., and Karandjeff K., 2009. *Contextualized Teaching and Learning: A Faculty Primer: A Review of Literature and Faculty Practices with Implications for California Community College Practitioners* [online]. Available at: <http://www.cccbsi.org/Websites/basicskills/Images/CTL.pdf>.

⁴⁶⁵ Фрейре Пауло, 2006. Педагогіка душі. В: Коваленко, Є. І., та Белкіна, Н.І. *Хрестоматія: навч. посіб.* Київ : Центр навч. літ., с.637–658.

відбувається включення змісту навчання в контекст розв'язання життєво важливих завдань професійної діяльності, її предметного та соціального контекстів»⁴⁶⁶.

Аналізуючи суперечності між підготовкою студента у традиційній навчальній діяльності й професійною діяльністю молодого фахівця (як-от: суперечність між абстрактним предметом навчально-пізнавальної діяльності й реальним предметом майбутньої професійної діяльності, де знання задаються в контексті професійних процесів і ситуацій; між системним використанням знань у реальній професійній діяльності й розрізненістю їх за різними дисциплінами і кафедрами, які забезпечують їх викладання; між позицією студента, за якою він виявляє активність лише у зв'язку з керівними діями викладача, і необхідністю прояву активності й ініціативи у професійній діяльності тощо), А. Вербицький⁴⁶⁷ зазначає, що у процесі контекстного навчання відбувається трансформація навчальної діяльності у професійну з поступовою зміною пізнавальних потреб і мотивів, цілей, учинків і дій, засобів, предмета і результатів на професійні; створюються психолого-педагогічні й дидактичні умови для постановки суб'єктом навчання власних цілей та їх досягнення, для руху його діяльності від навчання до праці.

Науковець наголошує на відмінностях позицій студента в традиційному навчанні й професійній діяльності та подає модель і схему дій майбутнього фахівця у праці таким чином: аналіз ситуації, обставин, самовизначення в ситуації; формулювання завдання (визначається логікою його власної активності, є особистісно значущим); вирішення завдання (самостійно чи з допомогою інших осіб), доведення істинності рішення, компетентності та якості застосованих дій і вчинків. Така модель є узагальненою схемою пізнавальної діяльності студентів у контекстному навчанні.

За визначенням А. Вербицького, *контекстним* (або знаково-контекстним) є “навчання, в якому з допомогою усієї системи дидактичних форм, методів і засобів моделюється предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності фахівця, а засвоєння ним абстрактних знань як знакових систем накладається на

⁴⁶⁶ Кремень, В.Г., ред., 2014. *Освіта дорослих: енциклопедичний словник*. Київ: Основа, с.198.

⁴⁶⁷ Вербицкий, А. А., 1991. *Активное обучение в высшей школе : контекстный подход : метод. пособ.* Москва: Высш. шк., с. 51-54; Вербицкий, А. А., 2004. *Компетентностный подход и теория контекстного обучения : материалы методол. семинара*. Москва : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, с.40.

канву цієї діяльності”⁴⁶⁸. Навчання у цьому сенсі постає формою особистісної активності здобувача освіти, яка забезпечує формування необхідних предметно-професійних і соціальних якостей особистості фахівця, а інформація для засвоєння (знання) подається у формі визначених завдань, проблемних ситуацій, моделей майбутньої професійної діяльності.

Дослідники Р. Бернс і П. Еріксон⁴⁶⁹, М. Девлін і Г. Самаравікрема⁴⁷⁰ вважають, що організація контекстного навчання забезпечує можливість здобувачам освіти встановити зв’язок між внутрішнім і зовнішнім контекстом і набути відповідного досвіду. Майбутні фахівці керуються набутими знаннями, й на основі попереднього досвіду та повсякденних уроків чи ситуацій здійснюють діяльність у таких контекстах, як навчальний заклад, власний дім, робоче місце, інтернет. Набутий у таких контекстах досвід сприяє його глибшому усвідомленню й підвищує ймовірність того, що студенти зберігатимуть сформовану компетенцію упродовж тривалого періоду часу і зможуть застосувати її у відповідних ситуаціях у майбутньому. З огляду на це, мета контекстного навчання полягає в тому, щоб здобувачі освіти могли краще розуміти життєві ситуації, які відбуваються на робочому місці, визначати й ефективно розв’язувати проблеми, приймати доцільні рішення, а також творчо мислити. Таким чином, контекстне навчання вимагає навичок критичного мислення й сприяє формуванню досвіду самоорганізації у різних життєвих і професійних контекстах.

Щоб усвідомити смислову сутність концепту “контекстна підготовка”, слід звернутися до тлумачення поняття “професійна підготовка”. У словниках та енциклопедичній літературі⁴⁷¹ професійна підготовка тлумачиться як процес оволодіння знаннями, уміннями, навичками, які дозволяють виконувати роботу в певній сфері діяльності. У роботах дослідників⁴⁷² професійна підготовка постає як складна психолого-педагогічна система зі спеціальним змістом, наявністю

⁴⁶⁸ Вербицкий, А. А., 1991. *Активное обучение в высшей школе : контекстный подход* : метод. пособ. Москва: Высш. шк., с. 32.

⁴⁶⁹ Berns, R. G., and Erickson, Patricia M., 2001. Contextual Teaching and Learning: Preparing Students for the New Economy. *The Highlight Zone: Research and Work*, № 5, p. 2, [online]. Available at: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.453.3887&rep1&type=pdf>.

⁴⁷⁰ Devlin, M., and Samarawickrema, G., 2010. The criteria of effective teaching in a changing higher education context. *Higher Education Research & Development*, Vol. 29, № 2, p. 111–124.

⁴⁷¹ Бим-Бал. Б. М. пел. 2003. *Педагогический энциклопедический словарь*. Москва: Большая энциклопедия, с. 482; Батышев, С. Я., ред., 1999. *Энциклопедия профессионального образования* : в 3 т. Москва: АПО, Т.2, с.390.

⁴⁷² Павлик, О. Б., 2004. *Професійно-педагогічна підготовка майбутніх перекладачів до використання офіційно-ділового мовлення*: автореф. кандидата пед. наук. Хмельницький: Хмельницький національний університет.

структурних елементів, особливостями навчального процесу, специфічними для кожної спеціальності знаннями, уміннями, навичками.

Результати проведеного аналізу надали змогу Н. Мачинській⁴⁷³ означити професійну підготовку магістрів як систему педагогічно впорядкованих навчально-виховних заходів, спрямовану на оволодіння магістрантом сукупності необхідних компетентностей, які визначатимуть його готовність до виконання професійних обов'язків відповідно до статусу магістра і професійного самовдосконалення впродовж життя.

Досліджуючи проблему професійної підготовки майбутніх викладачів, науковці розкривають сутність цього феномену, розробляють та апробують професіограму викладача вищої школи як взаємозв'язок основних видів цієї діяльності, завдань, домінуючих знань, умінь і професійних якостей, визначають мету, зміст і результат професійної підготовки. Так метою професійної підготовки майбутнього викладача, на думку С. Вітвицької, є формування у магістрантів умінь інтегрувати фахові, психолого-педагогічні, методичні й дидактичні знання в нестандартних ситуаціях професійної діяльності та застосовувати набутий досвід для особистісного саморозвитку і самовдосконалення⁴⁷⁴. Разом з тим, на думку Н. Батечко⁴⁷⁵, проблема підготовки викладачів вищої школи має стратегічне значення, отже, має бути забезпечена потреба щодо формування гнучкої освітньої системи з урахуванням викликів сьогодення: зокрема, використання інноваційних форм, методів і засобів навчання, застосування широкого спектра новітніх технологій, упровадження інноваційних програм у процес педагогічної підготовки.

Щодо поняття “контекстна підготовка”, то його сутність полягає, як зазначає О. Наливайко⁴⁷⁶, в інтеграції контекстного і компетентнісного підходів. Специфіка контекстної підготовки полягає у її системному характері, який поєднує процеси навчання, викладання та виховання, забезпечуючи трансформацію навчальної діяльності студентів у квазіпрофесійну або навчально-професійну діяльність.

⁴⁷³ Мачинська, Н. І., 2013. *Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю*: монографія. Львів : ЛьвДУВС, с. 28.

⁴⁷⁴ Вітвицька, С. С., 2004. *Теоретичні засади підготовки магістрів в умовах ступеневої педагогічної освіти* [online]. Житомир. Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/>

⁴⁷⁵ Батечко, Н. І., 2012. Проблема професійної підготовки викладачів вищої школи у педагогічній теорії. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, № 1, с. 49-54.

⁴⁷⁶ Наливайко, О. Б., 2016. *Формування професійної культури майбутніх сімейних лікарів у процесі контекстної підготовки*: автореф. кандидата пед. наук. Вінниця: Вінницький державний педагогічний університет ім. Михайла Коцюбинського, с. 7.

Дослідниця робить висновок, що контекстне навчання є професійно-орієнтованим: усі знання надаються і здобуваються лише в контексті майбутньої професійної діяльності; загальною основою різних методик слугує професійний контекст.

У зарубіжних наукових джерелах “контекстна підготовка” тлумачиться в термінах контекстної освіти (викладання) як процесу формування в студентів відповідних компетенцій і контекстного навчання (учіння) як діяльності студентів із засвоєння відповідних компетенцій. Дослідники С. Сіз⁴⁷⁷, К. Хадсон і В. Візлер⁴⁷⁸ визначають контекстну освіту і навчання як таку концепцію навчання, за якою зміст навчальної дисципліни співвідноситься з реальним світом ситуацій, який спонукає студентів до встановлення зв’язку між отриманими знаннями і їх практичною значущістю у різних контекстах життєдіяльності: як сім’янина, громадянина, професіонала.

У 2001 році Р. Бернс і П. Еріксон пояснили контекстне викладання та навчання як інноваційний навчальний процес, який допомагає здобувачам освіти перенести зміст навчання у життєві контексти⁴⁷⁹. К. Маззео у 2008 році розширив визначення, описуючи контекстну освіту та навчання як “різноманіття навчальних стратегій, призначених для більш повного зв’язку між вивченням фундаментальних навиків академічного або професійного змісту, зосереджуючи викладання та навчання на конкретному застосуванні в специфічних контекстах, які цікавлять студента”⁴⁸⁰.

За висновками дослідників, контекстна освіта залучає і мотивує здобувачів освіти, підвищує продуктивність навчання, не потребує традиційних текстів, покращує відвідуваність і підвищує енергетичний потенціал педагогів і студентів.

Узагальнюючи різні підходи до тлумачення поняття “контекстна підготовка” (Р. Бернс, П. Еріксон, О. Наливайко та ін.), визначатимемо *контекстну підготовку майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності як систему педагогічно упорядкованих, професійно спрямованих освітніх заходів,*

⁴⁷⁷ Sears, S., 2003. *Introduction to Contextual Teaching and Learning*. Bloomington, Indiana, 53 p.

⁴⁷⁸ Hudson, C., and Whisler, Vesta R. *Contextual Teaching and Learning for Practitioners* [online]. Available at: [www.iisoci.org/journal/cv\\$/sci/pdfs/e668ps.pdf](http://www.iisoci.org/journal/cv$/sci/pdfs/e668ps.pdf).

⁴⁷⁹ Baker, E. D., Hope, L., and Karandjeff K., 2009. *Contextualized Teaching and Learning: A Faculty Primer: A Review of Literature and Faculty Practices with Implications for California Community College Practitioners* [online]. Available at: <http://www.cccbsi.org/Websites/basicskills/Images/CTL.pdf>.

⁴⁸⁰ Baker, E. D., Hope, L., and Karandjeff K., 2009. *Contextualized Teaching and Learning: A Faculty Primer: A Review of Literature and Faculty Practices with Implications for California Community College Practitioners* [online]. Available at: <http://www.cccbsi.org/Websites/basicskills/Images/CTL.pdf>, p.6.

зміст яких відображає контексти майбутньої професійної діяльності та спрямований на засвоєння магістрантами сукупності необхідних компетентностей, у тому числі компетентності самоорганізації, що забезпечує успішну інтеграцію фахівців у професійне середовище.

Отже, процес контекстної підготовки майбутнього викладача вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності має бути одним із проявів соціальної практики і відображати закономірності, особливості, специфіку майбутньої педагогічної діяльності та забезпечувати відповідні умови для набуття досвіду самоорганізації.

Визнаючи контекстне навчання/підготовку майбутніх фахівців однією із головних практико-орієнтованих стратегій підготовки до професійної діяльності, вітчизняні й зарубіжні науковці здійснюють пошук оптимальних стратегій і технологій навчання здобувачів освіти. Так Р. Бернс і П. Еріксон⁴⁸¹, А. Вербицький⁴⁸² наголошують на необхідності застосування міждисциплінарних зв'язків, упровадженні навчання на основі проблемних ситуацій, використанні у навчанні зовнішніх контекстів. Вони наголошують, що вивчення предметів у інтегрованому, мультидисциплінарному аспектах і взаємозв'язку з певними контекстами стимулює прагнення студентів застосовувати набуті знання і навички у відповідних контекстах.

Цінною вважаємо позицію науковців М. Девліна і Г. Самаравікреми⁴⁸³ щодо урахування у професійній підготовці здобувачів вищої освіти таких контекстуальних факторів: професійного (навчальний предмет, розмір групи, здібності студентів, методи оцінки) і соціального (соціальні, політичні, економічні, технологічні, демографічні зміни, вимоги стейкхолдерів) контекстів, елементи яких зазнають постійних змін, тому систематично повинні переглядатися й оновлюватися у процесі підготовки фахівця.

Аналізуючи явище контекстуалізації в освітньому процесі, Д. Перін тлумачить цей феномен як різноманіття навчальних стратегій, призначених для

⁴⁸¹ Berns, R. G., and Erickson, Patricia M., 2001. Contextual Teaching and Learning: Preparing Students for the New Economy. *The Highlight Zone: Research and Work*, № 5, p. 2 [online]. Available at: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.453.3887&rep1&type=pdf>.

⁴⁸² Вербицкий, А. А., 1991. *Активное обучение в высшей школе : контекстный подход* : метод. пособие. Москва: Высшая шк.

⁴⁸³ Devlin, M., and Samarawickrema, G., 2010. The criteria of effective teaching in a changing higher education context. *Higher Education Research & Development*, Vol. 29, № 2, p. 111–124.

встановлення взаємозв'язку між навчанням академічного чи професійного змісту, при цьому увага зосереджується на викладанні й навчанні в конкретних програмах у конкретному контексті, який цікавить студента. Науковець вважає, що контекстуалізація навчання базується на проблемних ситуаціях і передбачає вивчення змісту в достовірних повсякденних життєвих ситуаціях. З цією метою використовується контент професійної праці, методи професійної діяльності, застосовуються автентичні практики.

У цьому зв'язку Д. Перін стверджує, що у будь-яких програмах підготовки контекстуалізація опорних навичок містить один чи кілька таких компонентів, як: міждисциплінарне навчання; використання неформальних знань студентів; активне, студентоцентроване навчання; співпраця суб'єктів навчання; аутентична оцінка і співробітництво педагогів задля визначення прикладів реальних професійних ситуацій⁴⁸⁴.

Контекстуалізація навчання відбувається в формах контекстного навчання та інтегрованого навчання. При цьому, як зазначає дослідниця, контекстне навчання використовується викладачами для навчання мови, літератури, математики, а інтегроване – застосовується педагогами у процесі вивчення дисциплін у академічній, професійній та технічній сферах для забезпечення відповідності змісту попередньо вивчених дисциплін. Інша версія контекстуалізації представлена “ситуаційним навчанням”, яке концептуалізує освіту як мережу соціальних взаємодій, що формують знання і навички.

Дослідники К. Хадсон і В. Візлер пропонують три типи навчальних сценаріїв у контекстній підготовці: проєктні, цільові, орієнтовані на дослідження. Крім того, вони вважають, що контекстне навчання має здійснюватися з використанням таких стратегій: наголошувати на необхідності розв'язання проблем; визнати необхідність здійснення процесів навчання і викладання у різних ситуаціях: вдома, в спільнотах, на робочих місцях; навчати студентів здійснювати самоконтроль та спрямовувати власне навчання, щоб стати саморегульованими суб'єктами; закріплювати дії здобувачів освіти у різноманітних життєвих контекстах;

⁴⁸⁴ Perin, D., 2011. *Facilitating Student Learning Through Contextualization*. CCRC Working Paper, Columbia University, p.2; 4.

заохочувати студентів навчатися один в одного й спільно; використовувати автентичне оцінювання⁴⁸⁵.

С. Гарвел досліджує вплив контекстного викладання на професійний розвиток педагога і виокремлює в ньому п'ять процесів і стратегій навчання здобувачів освіти:

1) навчання у контексті життєвого досвіду (розуміється як процес співвіднесення абстрактних понять з відомими ідеями і ситуаціями; таке навчання використовує потенціал руху (динаміки) систем пам'яті людського мозку);

2) навчання у контексті дослідження, відкриття і винаходу (через досвід студенти знаходять сенс у вивченні абстрактних понять, при цьому визнання потреби мати знання стимулює функціонування мозку на вищих рівнях);

3) застосування понять та інформації у корисних контекстах (наставництво, учнівство, інший досвід забезпечують умови, за яких користь абстрактних понять є очевидною);

4) навчання в межах обміну досвідом, спілкування з суб'єктами навчання (засвоєння знань є більш ефективним, якщо здобувачі освіти взаємодіють);

5) навчання в контексті набутих знань, використовуючи та спираючись на попередні знання і досвід (студенти готові до засвоєння нової інформації, коли здатні трансформувати набутий досвід у нові ситуації)⁴⁸⁶.

Узагальнення висновків зарубіжних дослідників надає можливість визначити кілька основних підходів, які застосовуються у процесі контекстної підготовки. Такі підходи залучають майбутніх фахівців до процесу активної взаємодії, співпраці й не вважаються дискретними – вони можуть бути застосовані окремо або ж у поєднанні з одним чи декількома іншими:

1) проблемно-орієнтоване навчання – підхід, який залучає суб'єктів навчання до розв'язання проблем у реальному світі для розробки “глибокої основи фактологічних знань і розуміння цих знань у контексті концептуальної основи ... зрештою, для полегшення розвитку метакогнітивних навичок” (Б. Бейкер,

⁴⁸⁵Hudson, C., Whisler, V.R. *Contextual Teaching and Learning for Practitioners*. Available at: [www.iiisci.org/journal/cv\\$/sci/pdfs/e668ps.pdf](http://www.iiisci.org/journal/cv$/sci/pdfs/e668ps.pdf)

⁴⁸⁶Harwell, Sandra H., 2003. *Teacher Professional Development: It's Not an Event, It's a Process*. Texas, p. 6-7.

К. Карандьєф, Л.Хоу)⁴⁸⁷. Такий підхід передбачає пошук інформації з конкретного питання, його синтезування і викладення результатів іншим;

2) кооперативне навчання – підхід, за якого відбувається організація навчання з утворенням невеликих груп, у яких суб'єкти навчання працюють спільно для досягнення цілей навчання;

3) проєктне навчання – цей підхід зосереджує увагу на головних концепціях і принципах навчальної дисципліни, об'єднує суб'єктів навчання для вивчення проблемних питань і виконання інших значущих завдань, сприяє самоплануванню власної діяльності та самостійній праці суб'єктів навчання, і передбачає як результат діяльності створення реалістичних продуктів;

4) громадське навчання – підхід, який забезпечує застосування (або розвиток) нових знань і навичок майбутніх фахівців до потреб у громаді через різноманітні проєкти та заходи;

5) навчання на робочому місці – передбачає організацію навчання на робочих місцях, або інтегрування робочих місць зі змістом занять в аудиторіях (моделювання діяльності на уявному робочому місці) (Р. Бернс і П. Еріксон)⁴⁸⁸.

Однією з цілей використання контекстного підходу в підготовці майбутніх фахівців, як вважають Е. Бейкер, Л. Хоуп і К. Карандьєф, є мотивування здобувачів освіти шляхом ілюстрування актуальності навчального досвіду. Контекстна освіта й навчання допомагають студентам знаходити сенс пізнавально-практичної діяльності, спираючись на свої знання, набутий досвід. Основний принцип контекстного навчання полягає в тому, що знання стають особистим набутком здобувача освіти, коли вони вивчаються в рамках автентичного контексту. “Традиційний навчальний план у контекстному навчанні є ширшим контекстом, який інтегрує навчальний контент різних дисциплін у підготовці майбутніх фахівців до професійної діяльності. Навчальні цілі набувають вищого порядку завдяки набутим у навчанні умінням знаходити інформацію, пристосовуватися до змін та ефективно спілкуватися з іншими. У традиційному

⁴⁸⁷ Baker, E. D., Hope, L., Karandjeff K., 2009. *Contextualized Teaching and Learning: A Faculty Primer: A Review of Literature and Faculty Practices with Implications for California Community College Practitioners*, URL: <http://www.cccbsi.org/Websites/basicskills/Images/CTL.pdf>

⁴⁸⁸ Berns, R. G., Erickson, P. M., 2001. Contextual Teaching and Learning: Preparing Students for the New Economy. *The Highlight Zone: Research and Work*, № 5, p. 3 [online]. Available at: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.453.3887&rep=rep1&type=pdf>.

навчанні здобувачі освіти часто намагаються встановити зв'язок з абстракціями. Автентичний контекст допомагає суб'єктам навчання бачити релевантність інформації та створює шлях для розуміння матеріалу”⁴⁸⁹.

Серія навчальних завдань, як зазначають Е. Бейкер, Л. Хоуп, К. Карандьєф, має формуватися у межах низки контекстуальних навчальних рамок, що сприяє кращому усвідомленню студентами сенсу знань і засвоєнню інформації, зокрема: встановлення ціннісних зв'язків; виконання значущої роботи; розв'язання проблем у реалістичних ситуаціях; навчання в декількох контекстах; формування змісту з різноманітних професійних і життєвих ситуацій; саморегульоване навчання, співпраця; критичне творче мислення; виховання особистості; досягнення високих стандартів⁴⁹⁰.

І. Шемсід-Дін і Б. Сміс акцентують увагу на використанні в практиці контекстної підготовки методу розв'язання проблем; саморегульованого навчання; навчання, закріпленого в різноманітних життєвих контекстах; навчання одне в одного та спільно; автентичного оцінювання і використання різноманітних контекстів, зокрема домашнього середовища, громадського осередку і робочого місця⁴⁹¹.

В. Луї Чнг і С. Кумбс⁴⁹² пропонують стратегію самоорганізованого навчання (self-organised learning (SoL)), яка ґрунтується на використанні двох засобів – “Договорі особистого навчання” та “Мета – стратегія – результат – огляд”, які застосовуються в ситуаціях, що вимагають навичок розв'язання проблем у контекстах реального життя. Автори роблять висновок, що покладені в основу SoL принципи сприяють розвитку самомотивованості, рефлексивності, критичності, гнучкості, творчості та дисциплінованості, а також рефлексивному навчанню студентів і педагогів.

⁴⁸⁹ Baker, E. D., Hope, L., and Karandjeff K., 2009. *Contextualized Teaching and Learning: A Faculty Primer: A Review of Literature and Faculty Practices with Implications for California Community College Practitioners* [online]. Available at: <http://www.cccbsi.org/Websites/basicskills/Images/CTL.pdf>, p. 8.

⁴⁹⁰ Baker, E. D., Hope, L., and Karandjeff K., 2009. *Contextualized Teaching and Learning: A Faculty Primer: A Review of Literature and Faculty Practices with Implications for California Community College Practitioners* [online]. Available at: <http://www.cccbsi.org/Websites/basicskills/Images/CTL.pdf>, p.8.

⁴⁹¹ Shamsid-Deen, I., and Smith, Bettye P., 2006. Contextual teaching and learning practices in the family and consumer sciences curriculum. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, Vol. 24, No. 1, p. 14–15.

⁴⁹² Looi Chng, V. L., and Coombs, S.T., 2004. Applying Self-organised Learning to Develop Critical Thinkers for Learning Organisations: a conversational action research project. *Educational Action Research*, Vol. 12, № 3, p.363-386.

Для результативності контекстуалізації навчання варто забезпечити, на думку Д. Перін, дотримання таких вимог⁴⁹³:

1) створити умови для міждисциплінарної співпраці викладачів: обговорення навчальних програм, підходів до оцінювання, методів навчання; взаємовідвідування; обговорення освітньої практики і навчальних методик; узгодження змісту навчальних програм;

2) забезпечити постійний розвиток професійного досвіду контекстуалізації, його ініціювання та підтримку; використання методик професійного розвитку, які ґрунтуються на стимулюванні інтересу (наприклад, тренінгове навчання);

3) розробити відповідні процедури оцінювання результатів контекстуалізації з метою визначення ступеня її ефективності.

Узагальнення підходів науковців до розгляду проблеми контекстної підготовки майбутніх фахівців і визначення її сутнісних ознак проілюстровано на рис. 2.4.

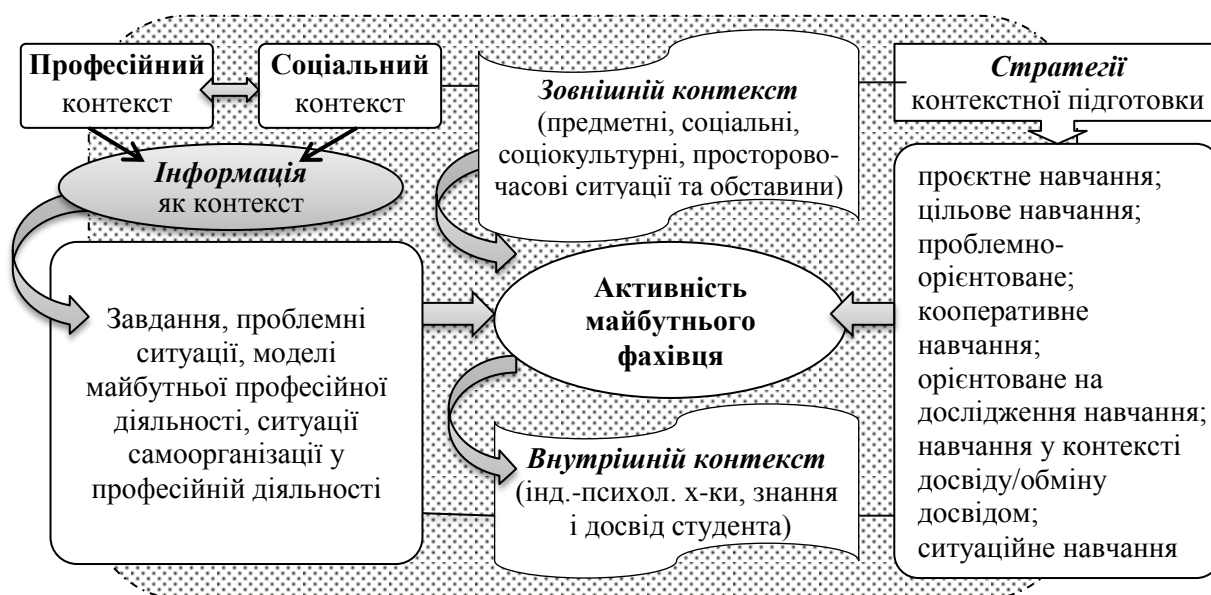


Рис. 2.4. Сутнісні ознаки контекстної підготовки майбутніх фахівців до самоорганізації у професійній діяльності

Узагальнюючи проаналізований контент, зазначимо, що зарубіжні й вітчизняні науковці у працях щодо проблеми контекстної підготовки майбутніх фахівців до самоорганізації у професійній діяльності смисловою одиницею

⁴⁹³ Perin, D., 2011. *Facilitating Student Learning Through Contextualization*. CCRC Working Paper, Columbia University, p.31-32.

визначають контекст, який відображає два плани професійної діяльності – професійний і соціальний, а також внутрішній і зовнішній контексти – відносно індивідуальних властивостей здобувача, а також обставин, які на нього впливають.

Науковці одностайні щодо використання таких дидактичних принципів, як створення проблемних ситуацій, застосування міждисциплінарних зв'язків, навчання у контексті ситуацій професійної діяльності. Разом з тим, зміст проаналізованих вітчизняних джерел відображає розгляд проблеми підготовки майбутніх фахівців переважно у контексті навчальної та професійної діяльності, у той час як у зарубіжних працях професійний контекст розглядається у тісному взаємозв'язку з іншими контекстами, зокрема домашнім середовищем, інтернет-простором, громадським осередком, урахування яких ми вважаємо доречним у процесі формування у майбутніх викладачів вищої школи компетентності самоорганізації.

2.4. Особливості програм підготовки викладачів вищої школи у зарубіжних країнах

Явища глобалізації та євроінтеграції впливають на зміни і процеси оновлення в системі української вищої освіти. Міжнародний досвід, до певної міри, за умови його раціонального переосмислення та збереження власних здобутків, може надати зразки функціонування систем підготовки викладачів вищої школи в зарубіжних університетах, визначити позитивні й негативні тенденції такого досвіду, розкрити структурні зв'язки і логіку оновлення елементів системи підготовки в умовах модернізації освітніх інститутів і процесів.

Дослідження українських науковців засвідчують інституційне й організаційне різноманіття підготовки викладачів вищої школи за кордоном, що, однак, має спільні позитивні суспільно значущі ознаки: відповідність запитам сучасного суспільства, урахування потреб ринку праці; наступність рівнів, програм і закладів з підготовки педагогів; різноманіття організаційних моделей і професійних програм підготовки викладачів вищої школи; варіативність та інноваційність

змісту освітніх програм; професійно-практична спрямованість; студентоцентрованість освітніх програм; розвиток теоретико-методологічної бази педагогічної підготовки для пошуку перспектив розвитку, запровадження процедур добору здобувачів та ін.

Науковий доробок у полі визначеної тематики стосується широкого кола взаємозв'язаних проблем: розгляду тенденцій розвитку вищої освіти в зарубіжних країнах: Західної Європи (М. Сахно⁴⁹⁴), країнах Північної Європи (В. Сокаль⁴⁹⁵), країнах Європейського Союзу (О. Биндас⁴⁹⁶; В. Білецька, О. Полянничко, О. Комоцька⁴⁹⁷; Т. Кристопчук⁴⁹⁸; С. Сисоєва⁴⁹⁹ А. Сбруєва⁵⁰⁰), США (Н. Погребняк⁵⁰¹; О. Сиротін⁵⁰²), Нідерландах (Л. Заяць)⁵⁰³; різних аспектів розвитку педагогічної освіти у країнах Європи: Н. Авшенюк, Л. Дяченко, М. Марусинець, О. Огієнко, Н. Постригач⁵⁰⁴; С. Вітвицька⁵⁰⁵, В. Сокаль⁵⁰⁶, Н. Погребняк⁵⁰⁷, Т. Харченко⁵⁰⁸; проблематики підготовки викладача вищої школи в умовах магістратури в зарубіжних університетах: Н. Батечко⁵⁰⁹, Я. Бельмаз⁵¹⁰, Н. Бурмакіна⁵¹¹, Т. Гурьє⁵¹², Л. Лебедик⁵¹³, Н. Мачинська⁵¹⁴, О. Проценко⁵¹⁵, О. Сиротін⁵¹⁶ та ін.

⁴⁹⁴ Сахно, М. В., 2013. Професійна підготовка майбутніх викладачів у магістратурі університетів Великої Британії. *Порівняльна професійна педагогіка*, №1, с. 256-261.

⁴⁹⁵Сокаль, В.А., 2018. Розвиток професійної педагогічної освіти у Північній Європі. *Молодий вчений*, № 4.1 (56.1), с. 68-72.

⁴⁹⁶ Биндас, О.М., 2015. *Стратегічний розвиток магістратури у вищих навчальних закладах Австрії*. В: Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін : матер. II міжнар. наук.-практ. конф., Т.1. Суми, с. 78-80.

⁴⁹⁷Білецька, В.В., Полянничко, О.М., та Комоцька, О.С., 2018. Тенденції розвитку вищої освіти в країнах Європейського Союзу. *Молодий вчений*, № 4.3 (56.3), с. 10-14.

⁴⁹⁸ Кристопчук, Т. Є., 2014. *Тенденції розвитку педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу*: автореф. дис. доктора пед. наук. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 42 с.

⁴⁹⁹ Сисоєва, С.О., Кристопчук, Т.Є., 2012. *Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характерист.*: навч. пос. Рівне: Овід.

⁵⁰⁰ Сбруєва, А. А., та Козлова, О. Г., 2014. Стратегії дослідно-орієнтованого навчання в університетах розвинених країн. В: Сбруєва, А. А., та Козлова, О. Г., ред. *Теоретичні та методичні засади магістерської підготовки викладача вищої школи*: монографія. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, с. 334-362.

⁵⁰¹ Погребняк, Н. М., 2013. Сучасний етап піднесення вищої педагогічної освіти університетського рівня у Західній Європі, США та Японії. *Ученые записки Таврического национального университета имени В.И. Вернадского. Серия "Проблемы педагогики средней и высшей школы"*, Т. 26 (65), № 1, с. 141-152.

⁵⁰² Сиротін, О. С., 2015. Аналіз досвіду професійної підготовки викладачів вищої школи у США. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Педагогічні науки*, № 2 (10).

⁵⁰³ Заяць, Л.І., 2015. *Розвиток сучасної університетської освіти у Нідерландах*: автореф. дис. кандидата пед. наук: Київ.

⁵⁰⁴ Авшенюк, Н.М., Дяченко, Л.М., та ін., 2017. *Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів: аналіт. матеріали*. Київ, с.7, 22.

⁵⁰⁵ Вітвицька, С.С., 2008. Моделі ступеневої педагогічної освіти західноєвропейських країн, США та України: порівняльний аналіз. В: Дубасенюк, О. А., ред. *Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку*: моногр.. Житомир, с. 71-103.

⁵⁰⁶ Сокаль, В.А., 2018. Розвиток професійної педагогічної освіти у Північній Європі. *Молодий вчений*, № 4.1 (56.1), с. 68-72.

⁵⁰⁷ Погребняк, Н. М., 2013. *Університети Європи як центри становлення і розвитку педагогічної освіти (на матеріалі Німеччини та Франції)*. [online]. Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/14677/1/Pogrebnyak.pdf>.

⁵⁰⁸ Харченко, Т.Г., 2013. *Гуманізація сучасної педагогічної освіти у Франції: теорія і практика*: моногр. Луганськ: ЛНУ ім. Т.Шевченка".

⁵⁰⁹ Батечко, Н. Г., 2016. *Теоретико-методологічні засади підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури*. Доктор наук. Київ: Національний університет біоресурсів і природокористування України.

⁵¹⁰ Бельмаз, Я., 2011. *Особливості професійного розвитку викладачів вищої школи у Великій Британії та США* [online]. Режим доступу: <http://pps.udpu.edu.ua/article/view/18624>.

⁵¹¹ Бурмакіна, Н.С., 2018. *Формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей*. Кандидат наук. Житомирський держ. універс. ім. І. Франка.

Дослідники зазначають, що навчання у магістратурі є обов'язковою умовою для викладання у ЗВО (професійно-технічних закладах, педагогічних коледжах, університетах), вказуючи при цьому, що предмет викладання і тип навчального закладу, в якому працює викладач, визначає вимоги до рівня його освіти.

Так Н. Мачинська стверджує, що викладач ЗВО у США повинен мати якнайменше ступінь бакалавра та три роки досвіду роботи в галузі. Проте для педагогічної роботи у більшості коледжів й університетів необхідний щонайменше ступінь магістра, а в багатьох випадках обов'язковим є докторський ступінь⁵¹⁷. Дослідниця К. Армстронг⁵¹⁸ визначає компетенції, які мають бути сформовані у претендента на посаду викладача вищої школи: уміння публічно виступати; уміння керувати часом; самомотивація; здатність до міжособистісного спілкування; уміння бути організованим (планувати й здійснювати відповідні записи). Таким чином, окрім високого рівня сформованості компетентностей у предметній галузі, мають бути сформовані й навички самоорганізації у професійній діяльності.

Рефлексія досліджень Я. Бельмаз, Л. Заяць, О. Проценко, М. Сахно, А. Сбруєвої та інших засвідчує, що характерною рисою професійної підготовки магістрів в університетах зарубіжжя є активне використання наукових досліджень у процесі навчання і залучення студентів до дослідницької діяльності. Варто також зазначити про функціонування таких профілів магістерських програм: дослідницькі – зорієнтовані на підготовку наукових кадрів, здатних проводити оригінальні наукові дослідження, і на підготовку до дослідницьких програм наступного ступеня або до дослідницької роботи у подальшому кар'єрному розвитку; академічні (професійні) – подальше академічне або професійне навчання, отримання/удосконалення професійних навичок (спеціалізацій);

⁵¹²Гурье, Л.И., 2009. Содержание психолого-педагогической подготовки преподавателей высшей школы в России и за рубежом. *Вестник Казанского технологического университета*, № 4, с. 326-331.

⁵¹³Лебедик, Л., 2017. Досвід підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури у країнах Європи. *Українська професійна освіта*, № 2, с. 72-78.

⁵¹⁴Мачинська, Н. І., 2013. *Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагог. профілю*: моногр. Львів : ЛьвДУВС.

⁵¹⁵Проценко, О. Б., 2015. Професійна підготовка викладачів вищої школи в магістратурі: досвід європейських країн. *Освітологічний дискурс*, № 3 (11), с. 238-245.

⁵¹⁶Сиротін, О. С., 2015. Аналіз досвіду професійної підготовки викладачів вищої школи у США. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Педагогічні науки*, № 2 (10).

⁵¹⁷Мачинська, Н. І., 2013. *Педагогічна освіта магістрантів вищих навч. закл. непедагогічного профілю*: монографія. Львів, с. 165.

⁵¹⁸Armstrong Catherine, 2008. *5 Skills You Need to Become a Lecturer in Higher Education*, [online]. Режим доступу: <https://www.jobs.ac.uk/careers-advice/working-in-higher-education/1198/5-skills-you-need-to-become-a-lecturer-in-higher-education>

професійні (практичні) – професійне навчання і розвиток магістранта, пов’язані із конкретною професійною діяльністю.

Наукові джерела⁵¹⁹ засвідчують появу в 90-х роках ХХ століття у зарубіжних країнах нових тенденцій у професійній підготовці викладацьких кадрів для вищої школи: прагнення розвивати спеціальність “викладач закладу вищої освіти” як окрему професію; введення схем акредитації для сектора вищої освіти та розроблення стандартів професійного розвитку викладачів вищої школи; спрямування підготовки викладачів вищої школи до всіх видів діяльності, а не лише до наукової; розроблення нових програм підготовки викладачів; створення та активізація діяльності інституцій і центрів з проблем підготовки і розвитку персоналу вищої школи.

За історико-культурними, релігійними, соціально-історичними особливостями існує такий розподіл регіонів світу: європейський, північноамериканський, латиноамериканський, арабський, азійський, австралійський регіони, регіон тропічної Африки. Вивчення зарубіжного досвіду щодо підготовки майбутніх викладачів вищої школи було спрямоване на аналіз мети, змісту та результатів освітніх програм підготовки фахівців магістерського рівня вищої освіти у країнах європейського (Франція, Німеччина, Великобританія), північноамериканського (Канада, США), австралійського (Австралія) регіонів. Вибір країн для аналізу здійснювався з урахуванням критеріїв: близькість, зрозумілість культур аналізованих регіонів; вибір навчальних закладів відбувався з урахуванням наявності освітньо-професійних програм підготовки магістрів, які надають кваліфікацію викладача вищої школи (рис. 2.5).

⁵¹⁹ Бельмаз Я., 2011. *Особливості професійного розвитку викладачів вищої школи у Великій Британії та США* [online]. Режим доступу: <http://pps.udpu.edu.ua/article/view/18624>; *The Preparing Future Faculty Program. Brochure*, 2004. [online]. Available at: <http://www.preparing-faculty.org/Brochure.pdf>.

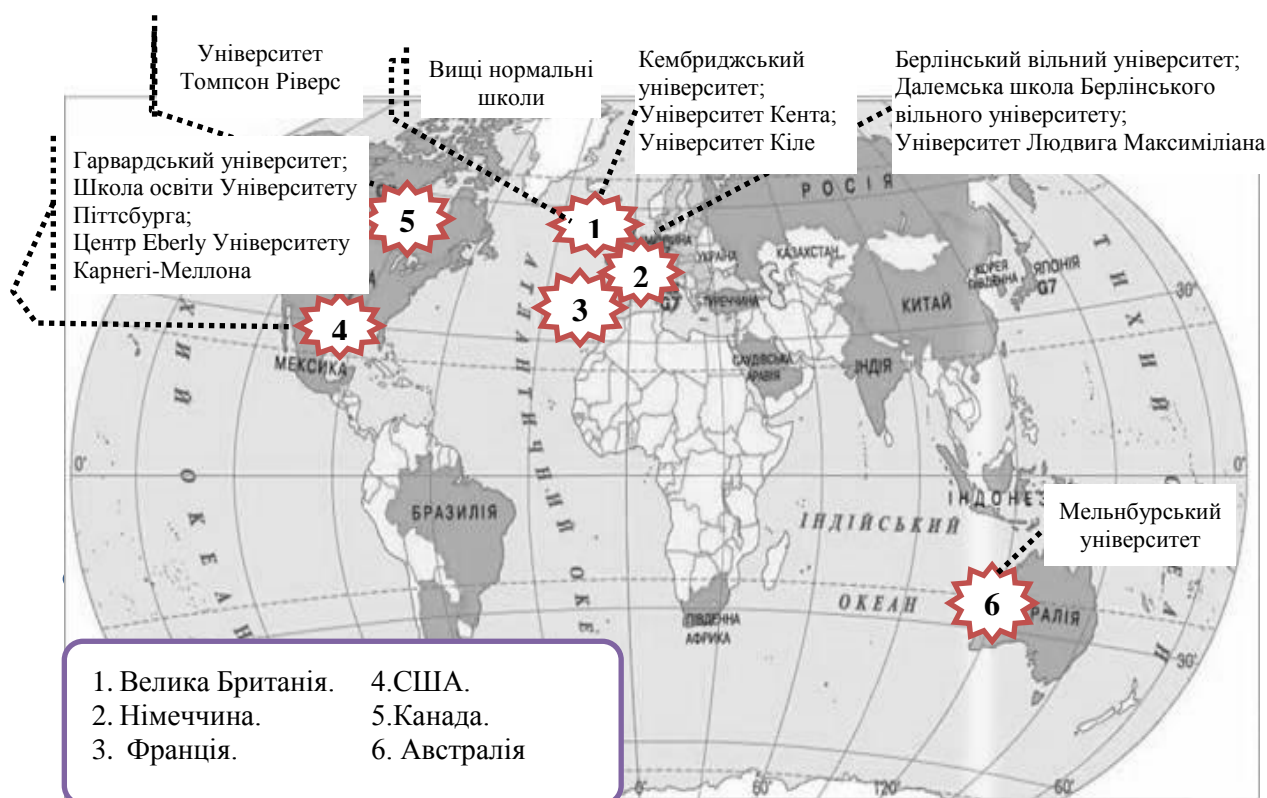


Рис.2.5. Розташування на карті світу країн і закладів вищої освіти, освітні програми підготовки викладачів яких проаналізовано

Аналіз програм підготовки майбутніх викладачів вищої школи у зарубіжних освітніх закладах (Франція, Німеччина, Велика Британія, США, Канада, Австралія (13 ЗВО, 22 освітні програми) засвідчує їх різноманітність і дає підстави узагальнити змістові характеристики їхніх освітніх пропозицій у табл. Б.1(Додаток Б).

З'ясуємо особливості підготовки майбутніх викладачів вищої школи у обраних країнах за критеріями: особливості вступу, зміст, методи підготовки.

Професійну підготовку педагогічних кадрів для роботи у вищій школі у **Франції** здійснюють у різних типах навчальних закладів (Університетські інститути підготовки педагогічних працівників, Вищі нормальні школи, Національний центр дистанційного навчання) за спеціальностями: викладач професійної освіти для роботи в професійному ліцеї; викладач фізичної культури та спорту; викладач „агреже” для роботи в ліцеї та в постбакалаврській освіті; викладач-дослідник; професор, викладач вищої школи⁵²⁰.

⁵²⁰Харченко, Т.Г., 2013. *Гуманізація сучасної педагогічної освіти у Франції: теорія і практика*: моногр. Луганськ, с. 50, 58.

Підготовка викладачів вищої школи в *університетських інститутах* здійснюється упродовж двох років із присвоєнням кваліфікації та статусу державного службовця. На навчання зараховують абітурієнтів, які мають університетський ступінь (Вас+3 і диплом Licence). Зміст програм підготовки викладачів розподілено у три блоки: предметна підготовка; психолого-педагогічний цикл, з вивченням дидактики і методики; педагогічна практика.

Упродовж першого року навчання здійснюється фундаментальна теоретична підготовка з обраної спеціальності для проходження конкурсного екзамену (допускаються і вільні кандидати, які не навчалися на першому курсі). Студенти, які зараховані на другий курс, отримують статус стажера з мінімальною для цієї категорії працівників заробітною платою. У межах указанного статусу стажери повинні обов'язково відвідувати лекції в інституті й практичні заняття у школі; не мати будь-якого додаткового заробітку; надалі працевлаштуватися у тому департаменті, який виплачував заробітну плату упродовж другого року навчання⁵²¹.

Підготовку педагогічних кадрів для старших класів ліцеїв і ЗВО здійснюють *Вищі нормальні школи* (ВНШ) – державні навчальні заклади, підпорядковані Міністерству національної освіти. Для вступу до освітнього закладу потрібно мати диплом бакалавра і пройти навчання у підготовчому класі з метою підготовки до конкурсних вступних іспитів у ВНШ.

Відбір кандидатів на навчання у магістратуру ЗВО здійснюється на основі таких критеріїв: співбесіда з комісією (до складу якої входять викладачі університету, представники ВНШ, представники ректорату навчального регіону); мотивація кандидата; відповідність рівня його підготовки змісту пропонованої університетом навчальної програми; рівень кваліфікації; валідність його професійного досвіду роботи для зарахування до університету; наявність особистісних здібностей і здатності до оволодіння програмою підготовки. О. Проценко⁵²² зазначає, що такий ретельний відбір дозволяє враховувати

⁵²¹ Лебедик, Л., 2017. Досвід підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури у країнах Європи. *Українська професійна освіта*, № 2, с. 74.

⁵²² Проценко, О. Б., 2015. Професійна підготовка викладачів вищої школи в магістратурі: досвід європейських країн. *Освітологічний дискурс*, № 3 (11), с. 243.

попередній досвід учасників програм і зробити систему підготовки майбутніх фахівців максимально гнучкою та індивідуалізованою.

Диплом магістра ВНШ включає підготовку за основною спеціальністю (180 кр.) і додаткове навчання (72 кр.), які розподіляються на увесь період підготовки фахівця. Підготовка фахівця в одній із предметних галузей (біологія, хімія, фізика, математика, економіка, інформатика, філологія тощо) (бакалаврат+магістратура) дає можливість здійснювати педагогічну діяльність як у середній, так і вищій школі. Такі магістерські програми готують студентів до навчання в аспірантурі. Після захисту диплома випускники можуть використати свій дослідницький досвід у сфері викладання, управління, виробничої чи ділової кар'єри⁵²³.

Підготовка магістрів у ВНШ здійснюється у навчанні через дослідження викладачами-дослідниками, які долучають магістрантів до власних досліджень у межах обраної спеціальності. У процесі підготовки підтримується багатoproфільність, використовується змішане навчання, міжнародний досвід проведення стажувань і досвіду викладання, вивчення мови, відкриття й пізнання суспільних інституцій (вищі школи, адміністрації, компанії тощо)⁵²⁴. Таким чином, дійсною цінністю навчання на магістерських програмах у Франції є їх міждисциплінарний характер, при цьому в пріоритеті залишається основний профіль підготовки фахівця.

У процесі підготовки факультети пропонують не лише вивчення дисциплін основної спеціальності, а й курсів, які проводять викладачі або група викладачів різних кафедр: курси філософського факультету та кафедри історії й теорії мистецтв, курси поєднання музики та поезії в німецькому світі, курси на стику літератури і суспільних наук та інші. Студентів, які виявляють кращі знання, викладачі залучають до більш глибокого вивчення навчальної дисципліни, навчають публічно виступати, освоювати колективні форми роботи, щоб долучати їх до процесів викладання і дослідження.

⁵²³ PSL Université Paris, [online]. Available at: <https://www.psl.eu/en/education/master-s-degree-physics>.

⁵²⁴ PSL Université Paris, [online]. Available at: <https://www.psl.eu/en/education/ens-graduate-degree>.

Підготовка до викладання у ЗВО здійснюється також для здобувачів ступеня кандидата наук⁵²⁵. Для викладання у ЗВО на посаді викладача-дослідника, доцента необхідно пройти додаткову підготовку в університеті, зокрема: отримати ступінь агреже, диплом про поглиблені дослідження або диплом майстра-дослідника. Після написання та захисту дисертації викладач здобуває докторський ступінь (укр. ступінь кандидата наук) і має право подавати свою кандидатуру на заміщення посади викладача-дослідника⁵²⁶.

Неодмінною складовою підготовки фахівця у магістратурі є стажування в лабораторіях Франції та/або закордону. Варто зауважити, що основою для викладання є педагогічна підготовка на бакалавраті, яка включає різні види практики: для викладачів, які працюватимуть у ліцеях, – це стажування у ЗВО. Під час такої практики стажувальники відкривають для себе способи організації процесу викладання й шляхи реалізації навчальних цілей, властивих виключно цим навчальним закладам⁵²⁷.

Крім того, існує й такий вид практики, як стажування на підприємстві, який розглядається у взаємодії із соціо професійним середовищем (підприємствами, асоціаціями, адміністраціями) і може набувати форм роботи над проєктом на підприємстві, або в прямому зв'язку з підприємством. Цей вид стажування для майбутніх викладачів технологічних і професійних ліцеїв може бути доповнений навчальним модулем „Техно-про”, аби скерувати їхню увагу саме на організацію технологічного й професійного навчання за допомогою розробки різних професійних проєктів⁵²⁸.

Отже, в ЗВО Франції підготовка до викладання здійснюється у процесі фахової підготовки за спеціалізаціями; освітні програми характеризуються міждисциплінарністю процесу підготовки, тісним взаємозв'язком навчання і дослідження; вибором баз практик/стажування здобувачів освіти відповідно до спеціалізації підготовки.

⁵²⁵ *École normale supérieure*, [online]. Available at: <http://www.ens.fr/en/academics/academic-programs/phd-programs>.

⁵²⁶ Харченко, Т.Г., 2013. *Гуманізація сучасної педагогічної освіти у Франції: теорія і практика* : монографія. Луганськ, с. 58.

⁵²⁷ У тому ж джерелі, с.211.

⁵²⁸ У тому ж джерелі³⁵, с.211-212.

Магістерські програми педагогічного спрямування в **Німеччині** в основному можна розділити на дві групи: 1) послідовні магістерські програми, які ґрунтуються на спеціалізованих знаннях, здобутих у попередньому навчанні, та поглиблюють їх. До цієї групи належать і програми, які є відносно незалежними від змісту попередньої бакалаврської програми, однак вимагають певних основ з предметної галузі, яка обирається для вивчення; 2) магістерські програми з подальшої освіти, які, крім першої професійної кваліфікації, потребують відповідного досвіду роботи. Ці програми магістратури спеціально орієнтовані на фахівців, які бажають отримати додаткову освіту, щоб мати можливість краще адаптуватися до викликів ринку праці.

Крім того, магістерські програми за профілем можуть бути прикладними або науково-орієнтованими. Обидва типи профілів є академічно еквівалентними й мають однакові вимоги до наукової підготовки: програми, орієнтовані на прикладну програму, надають більшу увагу практичній актуальності, водночас спираються на наукову теорію та методологію. І навпаки, орієнтовані на дослідження програми можуть також забезпечувати відповідні модулі для передачі ключових навичок: організаційних, презентаційних, навичок публічного виступу тощо, які необхідні в роботі науковця-дослідника⁵²⁹. Магістерські програми тривають від двох до шести семестрів. Залежно від предмету, випускники набувають ступеня магістра мистецтв (MA) або магістра наук (MSc).

Для вступу на програми підготовки магістра освіти (*магістерська програма “Освітні дослідження”*, Берлінський Вільний університет⁵³⁰) необхідно мати ступінь бакалавра або ж інший еквівалентний ступінь, який становить, як мінімум, 60 кр. ЄКТС, отриманих на педагогічних курсах, з яких 10 кр. набуто з допомогою емпіричних методів дослідження. Програма спрямована на проведення досліджень у галузі педагогічної науки. Студенти вивчають основи теорії освіти і методології дослідження, засади інституційної освіти й освіти як культурної форми знань, а також виконують діяльність у галузі дослідницьких розробок (табл. Б.1 у Дод. Б).

⁵²⁹ Ludwig-Maximilians-Universität. Das masterstudium an der lmu münchen, [online]. Available at: <https://www.uni-muenchen.de/studium/studienangebot/studiengaenge/abschluesse/download/masterstudium.pdf>

⁵³⁰ Freie Universität Berlin, [online]. Available at: <https://www.fu-berlin.de/sites/dse/studium/master/>.

Крім того, в країні існують програми перехресного вступу (Q-master) з присвоєнням ступеня “магістр освіти” (120 кр.), які призначено для підготовки до викладання в закладах середньої та вищої освіти (*Далемська школа освіти Берлінського Вільного університету*) або надають здобувачам право викладати в професійних школах (*Технічний університет Берлінської школи освіти*). Визначені програми базуються на бакалаврському рівні навчання, мають тривалість 120 кр., спеціалізуються на вивченні основної й додаткової дисциплін та спрямовані на поглиблення професійних умінь, пов’язаних із викладанням.

Зокрема, предметно-дидактичний складник магістерських програм підготовки Технічного університету Берлінської школи освіти спрямований на поглиблення компетенцій планування, проведення, аналізу навчальних занять, набуття дидактичних навичок викладання, педагогічної діагностики, самооцінювання (метод практичного самотестування). Третій семестр засвоєння програми має практичний характер і надає можливість перевірити і закріпити зазначені компетенції у конкретних ситуаціях практичної діяльності.

Вступ на магістерську програму “*Педагогіка зі спрямуванням на освітні дослідження та управління освітою*” (120 кр.) в *Університеті Людвіга-Максиміліана* передбачає наявність в абітурієнта кваліфікації університетського рівня з педагогіки чи фахової дисципліни, а також проходження ним тесту на професійну придатність (вступник має показати глибокі знання загальної педагогіки, інституційних і організаційних аспектів освіти, соціалізації та навчання, окремих аспектів навчання і виховання, а також методів дослідження в галузі соціальних наук. Крім того, здобувач освіти повинен довести здатність науково мислити, виявити предметну мотивацію щодо обраного курсу навчання, а також вільне володіння усною і писемною німецькою мовою⁵³¹).

Магістерська програма орієнтована на підготовку здобувачів освіти до діяльності в академічній сфері або в сфері практичної діяльності й надає широкий спектр професійного працевлаштування: викладацька діяльність у сфері освіти

⁵³¹ *Ludwig-Maximilians-Universität*, [online]. Available at: <https://www.uni-muenchen.de/studium/studienangebot/studiengaenge/studienfaecher/paedagogik/master/index.html>.

дорослих і неперервної освіти; освіта та управління якістю; консалтинг; управління знаннями; освітні дослідження та інші.

Метою програми також є поглиблене ознайомлення здобувачів освіти із сучасними теоріями, методами і процесами організації й планування освіти, а також управління освітою. Здобувачі повинні навчитися планувати й оцінювати навчальні дії відповідно до своїх потреб, набувати знання про підходи щодо навчання протягом життя; критично осмислювати результати навчання і застосовувати їх у рамках розробки механізмів викладання і навчання. Разом з тим, вони повинні знати основи педагогічного організаційного розвитку, вміти адекватно сприймати культурне різноманіття, вибудовувати перспективи використання педагогічних знахідок у своїй діяльності. Окрім того, вивчення програми передбачає набуття знань і навичок, необхідних для розуміння, критичної оцінки й обґрунтованого використання наукової роботи, застосування більш складних методів дослідження для підготовки, виконання, оцінки і представлення власних емпіричних досліджень.

У контексті предмета нашого дослідження викликає зацікавленість курс за вибором *“Життєві ситуації, фази життя, навчальні контексти”*, вивчення якого пропонується упродовж і першого, і другого року навчання у магістратурі⁵³². Формою навчального курсу обрано семінар, у процесі проведення якого розглядаються спеціальні вимоги і типові завдання окремих фаз життя і розвитку людини, а також відповідні фактори ризику і захисту; в цьому зв'язку пропонуються й обговорюються різні освітні пропозиції.

У процесі вивчення курсу магістранти повинні набути диференційованого розуміння особливостей різних життєвих ситуацій, умов і наслідків різних освітніх кар'єр життєвого циклу; обирати адекватні рішення і мати можливість самостійно працювати. Зміст вивчення цього курсу на другому році навчання зорієнтований на осмислення ролі соціального середовища в освітніх процесах, відповідних ризиків, ресурсів і можливостей участі в цих процесах.

⁵³² Ludwig-Maximilians-Universität. Studienschwerpunkte, [online]. Available at: http://www.edu.lmu.de/apb/studium_lehre/master/studienschwerpunkte/index.html.

Варто зазначити, що у межах магістерських програм з освіти для практичної підготовки вводиться практика (зазвичай у третьому семестрі, триває орієнтовно вересень-січень (включно)), пов'язана із викладанням у ЗВО і дослідницькою роботою. Окрім стажування в закладі освіти, практичний семестр передбачає супутню участь магістрантів у семінарах з таких дисциплін: “Дидактика”, “Освіта і мовна підготовка”, які проводяться у другій половині дня або/і в останній день тижня. Мета практики полягає в набутті знань і навичок, необхідних для планування, проведення й оцінювання навчальних занять і власної підготовки, виконання навчального дослідницького проєкту.

Таким чином, аналіз наукових джерел і освітніх програм магістерського рівня в університетах Німеччини свідчить про те, що фундаментом навчання майбутніх фахівців у магістратурі для викладання у вищій школі є науково-предметна підготовка, отримана у бакалавраті, яка, водночас, є повноцінним правом бакалавра розпочати професійну діяльність у виробничій сфері за попередньо отриманим напрямом підготовки; зміст підготовки спрямовано на формування професійних компетентностей у галузі науково-предметної підготовки (за спеціалізацією), базових знань і компетенцій у сфері теоретичної й практичної педагогіки, соціалізації, розвиток організаційних здібностей та набуття досвіду дослідницької діяльності під час педагогічної практики і практичного семестру.

Підготовку до викладання у вищій школі у **Великій Британії** здійснюють на магістерському та освітньо-науковому рівні. Вивчення освітніх пропозицій британських університетів (Бірмінгемського міського Університету, Кембриджського університету, Університету Глазго у Каледонії, Університету Данді, Університету Кіле та ін.) засвідчує, що програми магістерського рівня призначені: *для розвитку і професійного вдосконалення викладачів* (програми “Академічна практика у вищій освіті”; “Магістр освіти (провідне навчання та викладання)”; “Магістр освіти (заочне та дистанційне навчання)” – Університет Данді; “Практика вищої освіти” – Університет Кіле); *орієнтовані на підготовку до викладання у вищій школі* (програма “Навчання в академічному і практичному середовищі (кваліфікація викладача)” – Університет Глазго в Каледонії; “Навчання

та викладання у вищій освіті” – Університет Кіле); *визначаються як базове навчання для подальшої підготовки до викладацької діяльності* (програма “Магістр освіти” – Бірмінгемський міський Університет).

Так для працівників університету, які мають досвід викладання не менше 1–3 років, *Кембриджський університет* пропонує однорічний магістерський курс “*Викладання і навчання у вищій школі*”, мета якого – розвиток у слухачів розуміння особливостей навчання студентів; розширення арсеналу методів викладання, навчання й оцінювання; а також створення власної філософії освіти, заснованої на розумінні, використанні та критичному усвідомленні методів дослідження освіти і рефлексивної практики. Курс містить три блоки: розвиток викладача університету; стратегії та методи викладання і навчання; проєктування викладання, навчання та оцінювання (табл. Б.1 у Додатку Б).

У контексті нашого наукового інтересу цінним досвідом Кембриджського університету вважаємо курси самоосвіти для співробітників закладу, зокрема онлайн-курс “*Тайм-менеджмент*”, метою вивчення якого передбачається формування досвіду визначення способів використання власного часу на поточний момент, факторів керування власним часом, встановлення поглиначів часу, розподілення пріоритетів та ін.⁵³³

Програма магістерського рівня “*Вища освіта*”⁵³⁴ *Університету Кента* орієнтована на надання теоретичних і практичних знань викладацької діяльності здобувачам магістерського рівня, які розпочинають чи розпочали свою педагогічну кар’єру в сфері вищої освіти. У ній розглядаються різні підходи до викладання та навчання, які ґрунтуються на дослідженнях, а також такі пов’язані з ними аспекти, як розробка та реалізація навчальних програм, принципи та цілі контролю й оцінювання знань студентів. Освітня програма містить низку обов’язкових і додаткових модулів, зміст яких може змінюватися залежно від інновацій і модернізації змісту програми. Зміст програми відображає теоретичні, методичні, організаційні аспекти діяльності викладача вищої школи (табл. Б.1 у Додатку Б).

⁵³³ *University of Cambridge*, [online]. Available at: <https://www.training.cam.ac.uk/cppd/course/cppd-self7>.

⁵³⁴ *University of Kent*, [online]. Available at: <https://www.kent.ac.uk/courses/postgraduate/239/higher-education#structure>.

Для кваліфікованих викладачів, які хочуть удосконалювати й розвивати практику педагогічної діяльності, на рівні післядипломної освіти Університет Кента пропонує міждисциплінарну магістерську програму *“Професійна практика (Викладання і навчання)”*. Основні модулі програми: навчання і розвиток в організаціях; доказова практика; міжпрофесійна діяльність; дослідницькі навички; робочий проєкт і дисертація. Контроль і оцінювання досягнень навчання здійснюється з допомогою таких методів: усні доповіді, письмові завдання; розроблення пов’язаних з практичною діяльністю проєктів; портфоліо.

Метою магістерської програми *“Навчання і викладання у вищій освіті” Університету Кіле*⁵³⁵ є вдосконалення професійного потенціалу здобувачів та розширення досвіду; розвиток аналітичного підходу до вирішення проблем освітнього контексту; проведення досліджень із застосуванням відповідних наукових методів і стратегій. Для отримання магістерського диплома для викладання у вищій школі потрібно пройти трирічний курс навчання, при цьому здобувачі повинні мати ступінь бакалавра і вище, працювати у ЗВО, мати досвід педагогічної роботи не менше трьох років.

Зміст освітньої програми містить шість модулів, зорієнтованих на формування навчальних, методичних, проєктивних, дослідницьких, самоосвітніх, рефлексивних та інших компетентностей (табл. Б.1 у Додатку Б). З-поміж основних форм і методів роботи, які використовуються в зазначених університетах, виокремимо такі: лекції, семінари, практичні заняття; навчання через мережу Інтернет з використанням середовищ університетів; аналіз і самоаналіз власної діяльності шляхом групових дискусій; інтерактивні семінари, симпозіуми, online обговорення; методи зворотного зв’язку; індивідуальне навчання; самостійні дослідження; системи наставництва.

Оцінювання результатів навчання магістрантів здійснюється з допомогою таких методів: робота на заняттях, виконання завдань викладача, викладацьке

⁵³⁵ Keele University, [online]. Available at: <https://www.keele.ac.uk/>.

портфолію, написання есе, звіт наставника, звіт колег і наставника про проведене магістрантом заняття та інші⁵³⁶.

Таким чином, підготовка до викладання у вищій школі у межах магістерських програм у Великобританії зорієнтована на формування викладацьких компетентностей у здобувачів та удосконалення професійних компетентностей викладачів-практиків; зміст освітніх програм підготовки, форми і методи роботи мають контекстно-практичну спрямованість і вимагають попереднього практичного досвіду викладання.

У США професійна підготовка викладача вищої школи здійснюється на другому (магістерському) рівні вищої освіти і третьому (освітньо-науковому) рівні, де відбувається формування професійних цінностей, засвоєння фундаментальних знань, розвитку умінь і навичок викладання⁵³⁷.

Програми підготовки викладачів вищої школи у США зародилися як проекти й розпочали діяти з 90-х років XX століття. У цей період Асоціацією американських коледжів та університетів і Радою докторантур за грантової підтримки Національної наукової фундації США, Благодійних трастів Пью та Атлантик Філантропіз було засновано Національну програму “Підготовка майбутніх викладачів”⁵³⁸, яка під час дії гранту в 1993–2003 рр. була реалізована у понад 45-ти університетах і продовжила діяти після його завершення.

Програма спрямовувалася на усунення суперечностей між вимогами професійних запитів коледжів й університетів і підготовкою докторів філософії, що переважно була зорієнтована на формування в них науково-дослідницької компетентності, й передбачала вдосконалення професійної-педагогічної підготовки у дослідницьких університетах кращих магістрантів і аспірантів. Отже, основною метою Національної програми підготовки викладачів у США є підготовка нового покоління висококваліфікованих викладачів, здатних надавати якісні освітні послуги. Іншим напрямом роботи щодо підготовки кадрів для викладання у вищій школі є діяльність із працюючими викладачами з метою їх

⁵³⁶ Keele University. *Academic mentors: code of practice*, [online]. Available at: www.keele.ac.uk/depts/ed/TLHEP/mentors.html; London City University. *Guidelines for a mentoring scheme for academic staff*, [online]. Available at: <http://www.city.ac.uk/sd/mentoring/academic.html>;

⁵³⁷ Долінська, Н. В., 2019. *Педагогічна складова у системі підготовки викладачів в університетах США*. Кандидат наук. Львівський національний університет імені Івана Франка, Національний університет “Львівська політехніка”, с. 83-84.

⁵³⁸ *The Preparing Future Faculty Program. Brochure*, 2004, [online]. Available at: <http://www.preparing-faculty.org/Brochure.pdf>.

адаптації й підвищення професійного рівня. З цією метою в університетах створюються різні навчальні центри.

Підготовка в магістратурі за типом навчальної програми поділяється на академічну, професійну й експериментальну. Академічні магістерські ступені зорієнтовані на викладання, науково-дослідницьку роботу, підготовку до аспірантури чи, власне, задоволення особистих потреб; професійні мають деякі характеристики академічних, однак є більш практично зорієнтованими; експериментальні – характеризуються нетрадиційною побудовою програми, до певної міри інноваційним змістом, способами оцінювання досягнень, однак відповідають традиційним вимогам щодо організації навчання і підсумкового контролю⁵³⁹. Деякі програми є частиною докторських програм і призначені для своєрідного відбору здібних докторантів.

Так *Гарвардський університет* пропонує для підготовки викладача коледжів/університетів магістерську програму “*Навчання і викладання*” (змістові компоненти програми подано в табл. Б.1 дод.Б), а в межах підготовки доктора філософії – програму “*Вища освіта*”, випускники якої мають право виконувати функції викладачів університетів, дослідників, керівників освітніх закладів і політиків⁵⁴⁰. Можливість викладання у ЗВО і здійснення досліджень передбачена програмами доктора педагогічних наук (EdD) та доктора філософії (PhD) *Школи освіти Університету Піттсбурга*⁵⁴¹. Варто зазначити, що з-поміж умов вступу до магістратури на педагогічні спеціальності, які передбачають викладання, ставиться вимога щодо наявності досвіду практичного викладання не менше одного року.

*Центр Eberly Університету Карнегі-Меллона*⁵⁴² пропонує аспірантам для їх підготовки до викладацької діяльності програму “*Future faculty*”, яка включає семінари, тренінги, індивідуальні консультації. Для виконання програми слухачі мають виконати чотири вимоги: 1) відвідати як мінімум чотири основних і як мінімум вісім семінарів загалом (охоплюють широкий спектр тем викладання і навчання); 2) отримати консультації викладачів щодо встановлення зворотного

⁵³⁹ Бурмакіна, Н. С., 2018. *Формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей*. Кандидат наук. Житомирський державний університет імені Івана Франка, с. 65-66.

⁵⁴⁰ *Harvard graduate school of education*, [online] Available at: <https://www.gse.harvard.edu/doctorate/edd>.

⁵⁴¹ *University of Pittsburg School of Education*, [online] Available at: <https://www.education.pitt.edu/FutureStudents.aspx>.

⁵⁴² *Carnegie Mellon University*, [online] Available at: <https://www.cmu.edu/teaching/services/graduate-students.html>

зв'язку в навчанні; 3) розробити курсовий дизайн-проект – навчальний план для курсу, який буде викладатися в певний момент академічної кар'єри; 4) написати 1-2-сторінковий проект філософії викладання.

Здобувачі освіти мають можливість отримати консультацію викладача з різних питань навчання і викладання: підготовка і викладання курсу уперше; спроба застосувати новий метод, технологію; реагування на складну навчальну ситуацію; створення чи перегляд начального плану; отримання відгуку щодо навчального портфоліо та ін.

Пропонуються такі теми основних семінарів програми: 1) “Викладання: створення сприятливого клімату” (знайомство зі студентами; створення сприятливого психологічного клімату в процесі навчання; встановлення відповідних очікувань; мотивування і залучення студентів до змісту курсу); 2) “Оцінювання та оцінка виконаних завдань” (науково обґрунтовані стратегії для оцінювання і надання зворотного зв'язку щодо виконаного завдання; обговорення взаємозв'язку між оцінкою і зворотним зв'язком, стратегіями ефективного і справедливого оцінювання); 3) “Проведення продуктивних і цікавих дискусій” (ознайомлення з факторами, які впливають на навчання та залучення студентів під час обговорення; набуття навичок використання активних методів навчання для структурування продуктивних дискусій); 4) “Ефективна робота “наодинці”” (стратегії ефективної індивідуальної роботи зі студентами у різних контекстах викладання: підтримка та просування студентів під час взаємодії зі студентами та індивідуально, під час сесій; вирішення складних ситуацій взаємодії).

У програмі факультету майбутнього для аспірантів пропонується навчальний курс *“Викладання у коледжах та університетах”*, який включає вісім навчальних занять. Тематика курсу: 1) Що таке ефективне викладання? Вступ до філософії викладання. Перше заняття. 2) Мікровикладання. Обговорення “основних ідей” читання (відвідування навчального заняття та рефлексія почутого: 5–10 хв.; план заняття). 3) Розробка програми (онлайн-зворотний зв'язок з іншими студентами щодо їхнього мікровикладання; проект програми). 4) Оцінювання. 5) Навчальні (тематичні) блоки (складання попереднього плану теми; розробка проекту теми;

коригування теми після зворотного зв'язку). 6) Студентське різноманіття. 7) МікрОВикладання (5–10 хв. план уроку, рефлексія зворотного зв'язку). 8) Філософія викладання (онлайн-зворотний зв'язок зі студентами щодо їхнього мікрОВикладання; проєкт викладання філософії – рефлексія через тиждень)⁵⁴³.

Результати навчання за цим курсом передбачають сформованість таких умінь: розробити навчальний курс (ураховувати вихідні характеристики: розмір класу, попередні знання, мотивацію студентів; визначати результати навчання, обирати оцінки та стратегії; знаходити місце курсу в структурній схемі програми та ін.); виконувати завдання у форматі навчальної дисципліни (планувати навчальну діяльність; виконувати навчально-когнітивні функції (розповідати, пояснювати, обговорювати) з урахуванням когнітивного, психологічного та соціального контекстів навчання; оцінювати та адаптувати своє викладання за потреби; формулювати власну філософію викладання.

З метою оцінювання ефективності розробленого курсу застосовуються різні методи аналізу та оцінки: спостереження в аудиторії під час проведення занять навчального курсу; зворотний зв'язок на початкових етапах проведення курсу (фокус-групи – збір інформації від студентів через бесіди, анонімне опитування); семінари з мікронавчання (проведення здобувачем мікрзаняття (5 хв.), запис заняття на відео й наступне обговорення його іншими слухачами і викладачем).

Варто зауважити, що такі програми зорієнтовані не тільки на загальнопедагогічну підготовку, а й на практичну сторону викладацької діяльності, на конкретні ситуації педагогічної професії; слухачам пропонуються алгоритми розроблення навчального курсу, проєктів плану заняття, “таблиць розвитку майстерності” (з метою самоаналізу власної діяльності та задля оцінки розробленої програми курсу); розроблені плани занять апробуються в аудиторії та обговорюються іншими здобувачами тощо. Разом з тим, вважаємо, що відсутність блоку теоретичних загальнопедагогічних і загальнокультурних дисциплін дещо обмежує застосування цих знань в інших ситуаціях педагогічної діяльності, позбавляє ініціативи самоорганізації у професійній діяльності.

⁵⁴³ Eberly Center. Teaching Excellence & Educational Innovation, [online]. Available at: <https://www.cmu.edu/teaching/graduatestudentsupport/index.html>

Таким чином, підготовку до викладання в університетах США здійснюють магістерські та освітньо-наукові програми підготовки; зміст, форми і методи освітніх програм є практично спрямованими; до вступників ставиться вимога щонайменше наявності досвіду практичного викладання.

Магістерські програми у Канаді є академічного і професійного спрямування, передбачають навчання тривалістю 1-3 роки й переважно сфокусовані на окремій дисципліні чи спеціалізації. Для вступу до магістратури потрібно мати ступінь бакалавра та виконати низку додаткових умов, як-от: знати іноземну мову, скласти вступні іспити, мати знання з конкретних дисциплін та ін.

Магістерська програма *Університету Томпсон Ріверс*⁵⁴⁴ у Канаді на здобуття ступеня “магістр освіти” тривалістю 30 кр. вміщує основні й факультативні курси та має таку професійну зорієнтованість: викладачі у державному та приватному секторах; викладачі післядипломної освіти; онлайн-викладачі факультету; приватні викладачі; викладачі англійської як другої мови; менеджери проєктів та бізнес-аналітики в галузі освіти та ін.

Для вивчення очно і дистанційно пропонується п’ять основних курсів по 3 кр.: методи дослідження; філософія та історія освіти; навчальна програма, викладання та навчання; різноманітність: конструювання соціальних реалій; принципи і процеси освітнього лідерства. Факультативні курси (обсягом 3 кр.), вивчення яких пропонується онлайн, спрямовані на більш глибоке осмислення однієї чи кількох освітніх галузей: правові питання в освіті; розуміння та управління конфліктом; управління освітою; технологія навчання у навчальній програмі; введення в навички консультивання; оцінювання й оцінка в консультиванні; професійне консультивання і розвиток; мультимедіа в навчальній програмі; онлайн навчання та ін.

Навчальний заклад також пропонує курс тривалістю 15 кр. для отримання “Сертифіката випускника в галузі онлайн-викладання і навчання”. Вимогою щодо попереднього рівня освіти є наявність у претендента одного із ступенів: бакалавр освіти; бакалавр у дисципліні, співвіднесений з учительською кваліфікацією, або

⁵⁴⁴Thompson Rivers University, [online]. Available at: <https://www.tru.ca/programs/schools.html>.

досвід викладання; дозвіл академічного директора чи направлення. Для вивчення пропонується п'ять трикредитних змістових модулів: освітні технології в навчальній програмі; введення в розподілене навчання; мультимедіа в навчальній програмі; онлайн-навчання; управління технологічною аудиторією.

*Йоркський університет*⁵⁴⁵ пропонує однорічний курс навчання в магістратурі (180 кр.) для здобуття ступеня “магістр освіти”, проходження якого ґрунтується на здійсненні дослідницьких проєктів у різних освітніх установах. Спеціалізація курсу передбачає набуття кваліфікації викладача, вчителя, тренера, дослідника, адміністратора освітніх установ. Зміст основних курсів програми підготовки зорієнтовано на набуття компетентностей у сфері викладання, досліджень в освіті, планування та ін.

Програмою передбачено також низку додаткових модулів, з-поміж яких студенти обирають два. Ми проаналізували зміст додаткових модулів і виокремили ті, зміст яких пов'язаний з предметом нашого дослідження. Так до змісту навчального модуля “*Мотивація в освіті*” (20 кр.) включено такі теми для розгляду: введення в академічну мотивацію; теорія самоефективності; теорія мислення і цілі; теорія самовизначення: внутрішня і зовнішня мотивація; мотивація і вивчення мови; мотивація у міжкультурному контексті; мотивація і прокрастинація; поведінкові показники мотивації.

Крім того, в основному курсі визначається ще два модулі, які є необов'язковими й за бажанням магістранта можуть бути замінені курсами з переліку елективних курсів (курси, вивчення яких не передбачено даним факультетом, але які пропонуються студентам іншими факультетами).

Варто зазначити, що, як і в американських закладах, для отримання можливості викладання у ЗВО потрібно пройти курс навчання в аспірантурі (Йоркський університет пропонує з цією метою програму “Підготовка вчителів / Аспірантура з освіти”. Університет Брока⁵⁴⁶ також пропонує підготовку випускників до набуття та розвитку знань і досвіду у викладанні/навчанні на рівні підготовки доктора філософії. Таким чином, після закінчення навчання в

⁵⁴⁵ *University of York*, [online] Available at: <https://www.york.ac.uk/study/postgraduate-taught/courses/ma-education/>

⁵⁴⁶ Brock University. Educational Studies (Joint PhD Program). URL: <https://brocku.ca/programs/graduate/joint-phd-ed/>

магістратурі випускники мають право продовжити навчання в аспірантурі для здобуття наукового ступеня та кваліфікації викладача у ЗВО.

Отже, в Канаді магістерські освітні програми зорієнтовані на надання спеціалізації для викладання окремого предмету, викладання у закладах післядипломної освіти, викладання онлайн і потребують попереднього ступеня освіти, співвіднесеного з педагогічною кваліфікацією, або досвіду викладання. Такі програми є базою для подальшого навчання на освітньо-наукових програмах з метою отримання можливості викладання у ЗВО.

*Мельнбурський університет*⁵⁴⁷ в Австралії пропонує “Програму для отримання сертифікату магістра в сфері викладання в університеті”. Програма спрямована на удосконалення педагогічної практики, дослідницьких навичок, управління і лідерства у сфері вищої освіти для тих, хто вже має досвід практичної роботи й працює в педагогічній галузі або планує викладати у вищій школі. Зміст курсу вміщує теми: викладання у великих і малих групах; оцінювання; оцінка, ефективне використання інформаційних і комунікаційних технологій; розроблення навчальних програм і культурне різноманіття.

Крім того, право викладання у вищій школі передбачено для тих, хто здобув ступінь доктора філософії. Результати навчання передбачають надання таких професійних кваліфікацій: дослідник і академік; професор і викладач; консультант і предметний експерт. Вимоги до вступу: диплом бакалавра в предметній галузі (або ж у будь-якій дисципліні) та практична діяльність у ЗВО. До викладання у ЗВО готують також програми підготовки докторів філософії австралійських університетів (Університет Ла Троба, 4 роки).

Отже, результати аналізу наукових джерел та огляд змісту освітніх програм магістерського і докторського рівнів університетів Німеччини, Великобританії, США, Канади, Австралії, які серед професійних перспектив здобувачів освітнього і наукового ступенів визначають викладання у ЗВО, засвідчує, що основними формами підготовки до викладання у вищій школі є магістратура і докторантура; частина програм магістерського рівня, які стосуються підготовки викладача вищої

⁵⁴⁷ *The University of Melbourne*, [online]. Available at: <https://study.unimelb.edu.au/find/interests/higher-education/>

школи, практикуються у післядипломній освіті й спрямовані на набуття відповідних професійних знань, умінь і навичок та/або підвищення рівня професійної майстерності та особистісне і професійне удосконалення; зміст програм підготовки майбутніх викладачів вищої школи побудований на принципі єдності навчальної та науково-дослідної діяльності у професійній підготовці та вміщує обов'язкові й додаткові/вибіркові навчальні дисципліни. Спільною ознакою проаналізованих програм також є система вимог щодо відбору кандидатів на навчання: наявність освіти у відповідній предметній галузі; досвід практичної діяльності у відповідній сфері; валідність попереднього досвіду для зарахування до ЗВО, проходження співбесіди з метою виявлення відповідних здібностей та мотивації кандидатів на навчання; знання іноземної мови.

Контекстно-професійна спрямованість програм підготовки викладачів вищої школи визначається такими ознаками:

- розробка змісту програм підготовки здійснюється на основі принципів міждисциплінарності, контекстуальності (професійно-практичної спрямованості), варіативності змісту, індивідуалізації навчання;

- предметно-дидактична складова підготовки викладачів вищої школи спрямована на поглиблення компетенцій планування, проведення, аналізу навчальних занять, набуття дидактичних навичок викладання, моделювання, педагогічної діагностики, самооцінювання;

- професійна підготовка викладача передбачає моделювання навчальних програм за окремими дисциплінами, проведення практичних досліджень чи розробку дослідницьких проєктів у викладанні;

- використовуються підходи і методи навчання: проблемний, індивідуальний, рефлексивний, експериментальний підходи до викладання; особистісно зорієнтоване, проблемно-ситуативне, проєктне навчання, інтерактивні технології, дослідницько-пошукові методи, онлайн-навчання;

- поширеними методами оцінювання є метод портфоліо, написання есе, розроблення проєктів, методи зворотного зв'язку, рефлексія, самоаналіз;

– для проходження практики відводиться окремий семестр, який надає можливість перевірити та закріпити зазначені компетенції у конкретних ситуаціях практичної діяльності, проводити дослідницьку роботу, а також отримувати консультативно-навчальну допомогу під час спеціальних семінарів.

Разом з тим, відзначаючи цінність практичного спрямування програм підготовки викладачів вищої школи, недостатність теоретико-методологічного змісту в окремих навчальних курсах позбавляє їх слухачів здатності застосовувати набуті компетентності в нетипових ситуаціях професійної діяльності. Крім того, варто відзначити *недостатнє*, на наш, погляд, *представлення у проаналізованих магістерських програмах навчальних курсів і тематики в них, пов'язаної з питаннями удосконалення особистісних характеристик викладачів вищої школи та розвитку в них компетентності самоорганізації* – деякі питання самоорганізації у професійній діяльності можна визначити на рівні змісту окремих тем і в пропонованих для самоосвіти курсах.

Таким чином, в умовах європейської інтеграції освітніх систем відбувається формування зв'язків координування процесу педагогічної підготовки у вищій школі, при цьому важливими залишаються національні особливості систем підготовки майбутніх викладачів вищої школи, що вирізняє спільне і відмінне в особливостях підготовки до викладацької діяльності в зарубіжних країнах і вимагає критичного осмислення такого досвіду.

2.5. Аналіз контекстно-професійної спрямованості змісту вітчизняних освітніх програм підготовки викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності

В умовах викликів, пов'язаних із реформуванням системи вищої освіти, соціальних запитів педагогічної практики, яка повсякчас оновлює й підвищує вимоги до фахівця вищої школи та його підготовки, актуальним є питання розроблення змісту підготовки викладачів вищої школи, якість науково-педагогічної діяльності яких впливає на якість підготовки фахівців різних галузей практичної діяльності. Саме тому зміст програм підготовки викладачів вищої

школи повинен мати контекстно-професійну спрямованість, результатом чого має бути практична готовність майбутнього фахівця до професійної діяльності, яка відображає його здатність успішно здійснювати педагогічний процес у ЗВО й характеризується наявністю в нього відповідних компетентностей, мотивації, ціннісних установок і особистісних характеристик.

Проблема підготовки викладача вищої школи в умовах магістратури й формування її змісту відображена в наукових розвідках сучасних дослідників Н. Батечко⁵⁴⁸, С. Вітвицької⁵⁴⁹, О. Гури⁵⁵⁰, Л. Козак⁵⁵¹, В. Кравченка⁵⁵², Н. Мачинської⁵⁵³, О. Момот⁵⁵⁴, О. Плахотнік⁵⁵⁵, С. Сисоєвої⁵⁵⁶ та ін. Науковці визначають наукові підходи, загальні та специфічні принципи формування змісту освіти і його відповідності рівню розвитку науки, суспільно-економічному і культурному стану суспільства.

Розвиток магістратури в системі вищої професійної освіти є одним із напрямів підготовки висококваліфікованих науково-педагогічних працівників. Навчання в магістратурі відбувається насамперед через дослідження, що дозволяє розглядати її як наукоємний освітній інститут. З однієї сторони, в магістратурі апробуються перші наукові результати у процесі роботи над кваліфікаційною працею, з іншої – відбувається підготовка кадрів для педагогічної діяльності. Таким чином, навчання в магістратурі реалізує три функції: освітню – набуття студентами необхідних для виконання професійно-педагогічної діяльності знань, умінь і навичок; науково-дослідницьку – навчання магістрантів дослідницькій діяльності; професійну – готує випускників до виконання професійних функцій викладача.

⁵⁴⁸ Батечко, Н. Г., 2016. *Теоретико-методологічні засади підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури*. Доктор наук. Національний університет біоресурсів і природокористування України, 669 с.

⁵⁴⁹ Вітвицька, С. С., 2015. *Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти* : монографія. Житомир : Полісся.

⁵⁵⁰ Гура, О.І., 2008. *Формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури*: автореф. доктора пед. наук. Київ: Інститут вищої освіти АПН України.

⁵⁵¹ Козак, Л.О., 2015. *Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності*: автореф. доктора пед. наук. Київ, 2015.

⁵⁵² Кравченко, В. М., 2017. *Теоретичні і методичні засади модернізації професійної підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури*: автореф. доктора пед. наук. Запоріжжя: Класичний приватний університет.

⁵⁵³ Мачинська, Н.І., 2013. *Теоретичні та методичні засади педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю* : автореф. доктора пед. наук. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка.

⁵⁵⁴ Момот, О. В., 2016. *Підготовка майбутніх викладачів вищих навчальних закладів до педагогічної діяльності в умовах магістратури*: автореф. кандидата пед. наук. Хмельницький: Хмельницький національний університет.

⁵⁵⁵ Плахотнік, О. В., 2018. *Професійно-педагогічна підготовка викладача*: монографія. Київ: ВПГ "Київський університет", с.147-191.

⁵⁵⁶ Сисоєва, С.О., та Соколова, І.В., 2016. *Теорія і практика вищої освіти*: навч. посібн. Київ-Маріуполь.

Завданнями магістерської підготовки є: формування професійних компетентностей, досвіду викладання у магістрантів шляхом науково-практичної підготовки; розвиток професійно значущих якостей та здібностей, професійної спрямованості, значущої мотивації, потреби в самовихованні, прагнення до саморозвитку і самовдосконалення; високого рівня самоорганізації й готовності до виконання професійних завдань і функцій у динамічно змінюваних умовах професійної реальності; формування творчого підходу до виконання професійних завдань, розвиток комунікативних здібностей і здатності до роботи в колективі.

Навчаючись у магістратурі, майбутній викладач повинен оволодіти професійними вміннями і навичками викладання у вищій школі, методикою підготовки і проведення навчальних занять у закладах різних типів з урахуванням закономірностей педагогічної та психологічної науки, вимог дидактики і власних наукових інтересів.

Розглянемо зміст підготовки студентів магістратури в контексті їхньої професійно-педагогічної діяльності у ЗВО України.

З метою аналізу особливостей підготовки й виявлення контекстного спрямування змісту освітніх програм підготовки магістрів спеціальності 011 “Освітні, педагогічні науки” (“Педагогіка вищої школи”) було використано освітні програми, навчальні й методичні матеріали, розміщені на сайтах ЗВО, їх структурних підрозділів, кафедр. З переліку ЗВО України (розміщено 469 позицій на сайті <https://osvita.ua/vnz/guide/search-17-0-0-0-0.html>)⁵⁵⁷ виявлено 36 ЗВО, які здійснюють підготовку фахівців за цим напрямом (рис. 2.6; табл. Б.2 у Додатку Б).

Зміст освітньо-професійних програм підготовки фахівців формується на основі встановлених компетентностей (загальних і спеціальних (фахових, предметних)) і результатів навчання. На магістерському рівні надається поглиблена підготовка із *загального і професійного* циклів, формується готовність і відповідні компетентності для виконання виробничих завдань на основі якісно нових знань і науки. Метою навчання в магістратурі є підготовка до педагогічно-професійної та наукової діяльності.

⁵⁵⁷ Довідник ВНЗ, [online]. Режим доступу: <https://osvita.ua/vnz/guide/search-17-0-0-0-0.html>



Рис. 2.6. Розподіл освітньо-професійних програм підготовки магістрів спеціальності 011 “Освітні, педагогічні науки” за областями України

Зміст кожної навчальної дисципліни циклів загальної і професійної підготовки має формуватися з урахуванням наукової галузі знання, вимог професійної діяльності, безперервної самоосвіти і професійного саморозвитку майбутнього фахівця та проєктуватися на майбутню професійну діяльність і розвиток загальних і професійних компетентностей.

Основна мета циклу загальної підготовки – це формування загальних компетентностей фахівця. Магістр освітніх, педагогічних наук повинен бути широко ерудованим фахівцем, володіти фундаментальною науковою базою, що дозволяє йому орієнтуватися в комплексі світоглядних проблем сучасної науки, опанувати логіку розвитку наукового знання, психологію наукової творчості, опрацювати методологію педагогічних досліджень.

Результати аналізу контенту освітньо-професійних програм ЗВО України свідчать, що реалізацію завдань циклу загальної підготовки майбутніх викладачів вищої школи забезпечує вивчення таких навчальних дисциплін: “Філософія науки”/“Філософія освіти”, “Методологія та організація наукових досліджень”/“Методологія науково-педагогічного дослідження”, “Професійно-

педагогічні комунікації іноземною мовою”/“Іноземна мова професійного спрямування”, “Історія вищої школи”.

Формування фахових компетентностей забезпечується навчальними дисциплінами *циклу професійної підготовки*, який містить: *“Теорію і практику вищої професійної освіти”, “Педагогіку вищої школи”, “Педагогічну та професійну психологію”, “Інформаційні технології в освіті”, “Освітні інновації у ЗВО”, “Методику та технологію підготовки у вищій школі”, “Моделювання освітньої та професійної підготовки фахівця” та інші.*

Успішне засвоєння магістрантом основних досягнень, тенденцій розвитку вітчизняної та зарубіжної педагогіки вищої школи, педагогічної інноватики, сутності процесів навчання і виховання у вищій школі, методики викладання, сучасних підходів до моделювання педагогічної діяльності, форм організації навчального процесу, педагогічного проєктування і педагогічних технологій, особливостей розвитку студентів та професійного становлення особистості сприяє поглибленню педагогічної, психологічної, методичної, дослідницької, соціально-комунікативної компетенцій, удосконаленню вмінь викладати обраний предмет у ЗВО. Магістр освітніх, педагогічних наук повинен набути знань, умінь і навичок розв’язання педагогічних, науково-методичних і організаційно-керівних завдань для здійснення навчання, виховання і розвитку студентів, самоорганізації у професійній діяльності та професійного зростання.

Результати опрацювання освітньо-професійних програм підготовки магістрів галузі знань 01 “Освіта/Педагогіка”, спеціальності 011 “Освітні, педагогічні науки” (“Педагогіка вищої школи”) дозволяють зробити певні узагальнення щодо їх змісту та особливостей реалізації:

– підготовка фахівців освітнього рівня “магістр” за освітньо-професійною програмою “Педагогіка вищої школи” в українських ЗВО здійснюється за денною і заочною формами навчання тривалістю від 1 року і 4 місяців до 1 року і 10 місяців;

– за результатами підготовки магістрам присвоюється кваліфікація “Викладач закладу вищої освіти”, “Викладач закладів вищої освіти та університетів”, однак змістом програм підготовки визначено і деяку своєрідність присвоюваних

кваліфікацій, наприклад: “Магістр-викладач університетів та закладів вищої освіти” (Державний вищий Університет менеджменту освіти НАПН України), “Викладач” (Запорізький національний університет), “Викладач закладу вищої освіти. Андрагог”, “Викладач закладу вищої освіти. Тьютор” (НПУ ім. М.П.Драгоманова);

– програми підготовки майбутніх викладачів вищої школи мають психолого-педагогічну та науково-дослідницьку спрямованість;

– складовими змісту освітньо-професійних програм підготовки є обов’язкова (нормативна) і вибіркова частини, які відображено в навчальних планах підготовки;

– нормативна складова циклів загальної та професійної підготовки у різних навчальних закладах представлена різними навчальними дисциплінами;

– з метою забезпечення індивідуалізації навчання у навчальних планах передбачено у вибірковій частині навчальні дисципліни, які обирає студент;

– зміст вибірових дисциплін відображає профіль підготовки чи спеціалізацію.

Контекстно-професійний зміст підготовки майбутніх фахівців у магістратурі представлено такими блоками діяльнісного модуля: *загальнометодологічним*, у процесі вивчення якого магістрант повинен набути здатності аналізувати процеси, які відбуваються у природі й суспільстві, ставити цілі діяльності та розробляти програми їх досягнення, перебудовувати свою діяльність, критично ставитися до визначених у науці й власній свідомості уявлень; *конкретно-методологічним*, завданням якого є сформуванню у магістрантів здатність аналізувати реальність з позицій предмета професійної діяльності, засвоювати зміст професійної діяльності, проводити наукове дослідження у своїй галузі та визначати його практичне значення; *теоретичним*, що представлений змістом професійно орієнтованих наук та суміжних із ними фундаментальних дисциплін; *практичним*, у процесі вивчення якого повинні бути сформовані навички практичної діяльності та розв’язання наукових і професійних завдань; *соціальним*, засвоєння якого сприяє формуванню

у магістрантів соціально значущих особистісних якостей і професійних характеристик.

Вивчення контенту робочих матеріалів з проєкцією на контекст професійної діяльності майбутніх фахівців вищої школи, зокрема виявлення їх предметного та соціального спрямування, дозволило з'ясувати завдання, зміст, прогнозовані результати вивчення навчальних дисциплін загальної й професійно-практичної підготовки та зробити їх умовний розподіл відповідно до блоків діяльнісного модуля контекстної підготовки (рис. 2.7, табл. 2.3).

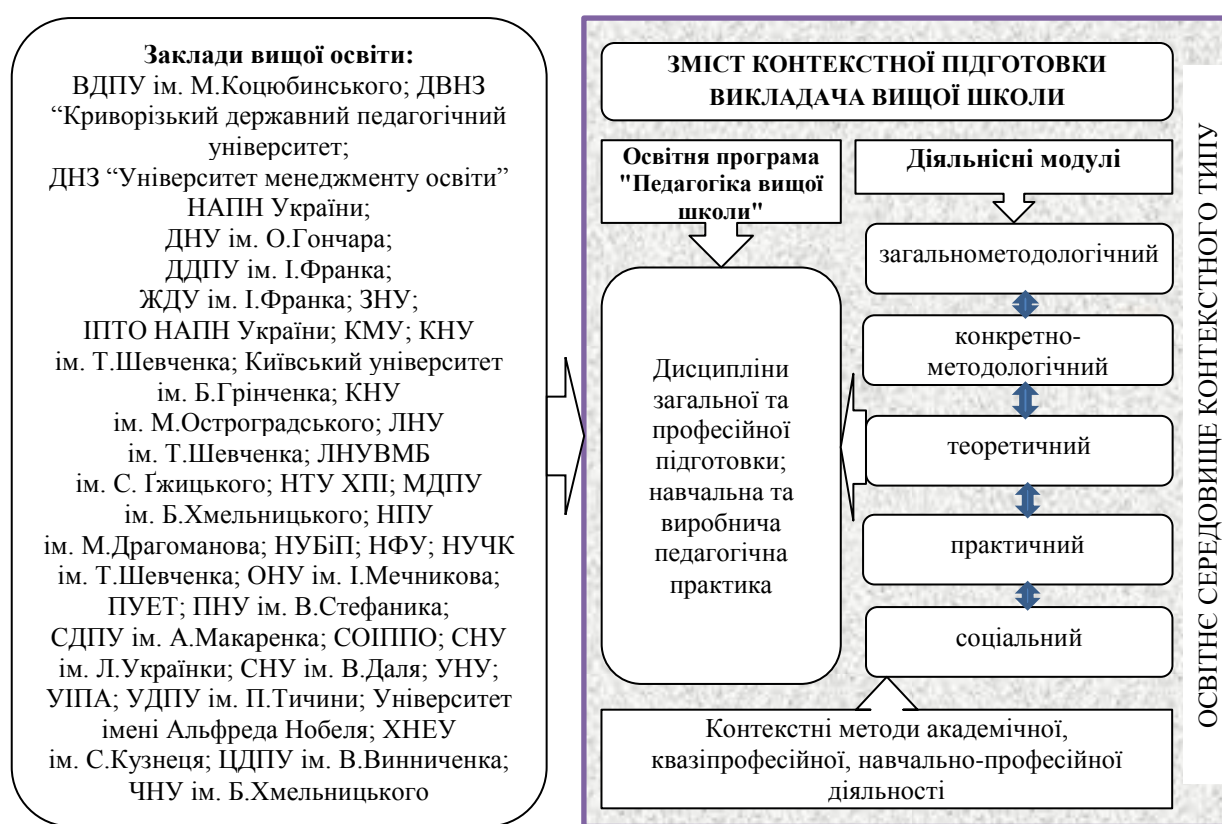


Рис. 2.7. Контекстні основи змісту освітніх програм підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури

Таблиця 2.3

**Предметний і соціальний контекст змісту освітньо-професійних програм
підготовки магістрів спеціальності 011 “Освітні, педагогічні науки”
 (“Педагогіка вищої школи”)**

Блоки діяльніс-ного модуля	Навчальні дисципліни	Контекстно-професійний контент навчальних дисциплін
1	2	3
Загальнометодологічний	Філософія освіти / науки; правові основи освітньої діяльності / правове забезпечення вищої освіти; системний підхід у вищій освіті; андрагогіка; державні стандарти і якість вищої освіти; історія освітніх виховних систем; світові системи вищої освіти; компаративна педагогіка у вищій школі; історія університетської освіти; педагогіка інновацій у вищій школі; логіка та методологія наукового пізнання; методологія і методика науково-педагогічних досліджень /теорія і практика науково-педагогічних досліджень / методологія та організація наукових досліджень; методологічна культура педагогічної діяльності.	Система вищої професійної освіти України. Система стандартів вищої освіти. Гарантування якості вищої освіти. ЗВО як соціально-педагогічна система. Законодавчо-нормативна база освітньої діяльності ЗВО. Управління освітнім процесом у ЗВО. Нормативно-правова база і ресурсне забезпечення управління професійної діяльності працівників. Державне регулювання освітньої діяльності. Ліцензування та акредитація закладу вищої освіти. Педагогічні інновації у практиці вищої професійної освіти. Провідні парадигми і теорії освіти та їх характеристика. Компаративний аспект вищої професійної освіти. Сучасний європейський університет і пріоритети його розвитку. Методологічні основи, система методів науково-педагогічного дослідження.
Конкретно-методологічний	Теорія і практика вищої професійної освіти; моделювання освітньої та професійної підготовки фахівця; педагогічне проектування та моделювання у ЗВО; моделювання діяльності фахівця/ моделювання та зміст діяльності фахівця з вищою освітою; ІКТ в освіті та науці; освітні технології; організація і управління навчально-виховним процесом; планування та організація освітнього процесу у вищій школі; педагогічна діагностика; магістерський семінар; методична система вищої школи.	Теоретичні основи педагогічного проектування та моделювання. Організаційно-методичні основи педагогічного проектування та моделювання. Моделювання професійної підготовки фахівця. Освітньо-професійна програма підготовки. Організація навчально-виховного процесу в ЗВО. Моделювання професійної та соціальної діяльності фахівця. Загальна схема побудови моделі фахівця. Специфіка педагогічної діяльності викладача закладу вищої освіти. Методичні основи викладання навчальних дисциплін у вищій школі. Планування та управління навчальним процесом. Моніторинг, педагогічне оцінювання та діагностика. Системні, модульні та локальні педагогічні технології. Технологія дослідницької роботи засобами досягнення компетенцій професійного розвитку.

Продовження табл. 2.3

1	2	3
Теоретичний	Педагогіка вищої школи; теорія виховання у вищій школі; виховна робота у ЗВО /система виховної роботи у ЗВО; /виховна діяльність викладача ЗВО; дидактичні системи у вищій школі; методика викладання у вищій школі; педагогічний контроль у системі освіти/ моніторинг та педагогічний контроль у системі вищої освіти; педагогічна та професійна психологія; педагогічні технології; інформаційні технології в освіті; маркетингові комунікації в професійній діяльності викладача ЗВО	Сутність, зміст, планування та організація навчального процесу в ЗВО. Поняття про зміст освіти. Загальна схема формування змісту навчання у ЗВО. Психолого-педагогічна модель процесу навчання. Методи, форми та засоби навчання у вищій школі. Інноваційні технології навчання. Загальні основи педагогічного контролю в системі освіти. Моніторинг та оцінювання рівня знань студента. Технології контролю рівня знань студентів. Організація самостійної роботи у вищій школі. Сутнісні характеристики та структура виховної роботи у ЗВО. Організаційні форми виховання. Партнерська взаємодія у ЗВО. Суб'єкти виховного процесу в ЗВО. Професійне становлення особистості студента.
Практичний	Практик: <i>виробнича</i> : асистентська; педагогічна практика у ЗВО; методична; науково-педагогічна; навчальна ознайомча практика; виробнича комплексна практика з фаху; виробнича практика у ЗВО; проведення практичних занять на базі університетських лабораторій; стажування; <i>науково-дослідницька</i> : науково-дослідницька (в науково-дослідних установах, музейна, архівна); навчальна і науково-дослідна практика на кафедрах університету; дипломне проєктування.	Закріплення, розширення, поглиблення, використання та доповнення теоретичних знань з навчальних дисциплін професійного спрямування, формування умінь та навичок викладацької діяльності, професійно важливих якостей та формування необхідних фахових компетентностей, оволодіння методикою дослідження та експериментування в реальних умовах практичної діяльності фахівців, розвиток творчих здібностей, збір необхідних для виконання кваліфікаційної роботи матеріалів.
Соціальний	Основи професійного становлення викладача вищої школи; основи педагогічної майстерності/ педагогічна майстерність викладача вищої школи; самореалізація студентів і викладачів ЗВО; психологія та етика педагогічного спілкування; професійні педагогічні комунікації; педагогічна деонтологія; педагогічна конфліктологія / педагогічні конфлікти та шляхи їх подолання; фізична культура та психофізіологічний тренінг; психологія особистісного росту педагога вищої школи; кризи та деформації професійного розвитку викладача вищої школи; імідж сучасного педагога.	Професійно-педагогічна культура викладача та її функції. Педагогічна майстерність викладача. Педагог як суб'єкт моральних відносин. Проблема співвідношення моральних цілей і засобів у педагогічній діяльності. Основи педагогічної комунікації. Професійно-особистісні якості педагога. Саморозвиток викладача вищої школи. Механізми самопізнання, самоствердження, самовдосконалення та самоактуалізація особистості. Професійний саморозвиток викладача. Детермінанти формування, шляхи профілактики та корекції професійних деформацій педагога вищої школи.

Загальнометодологічний діяльнісний модуль контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи в освітніх програмах спеціальності 011 “Освітні, педагогічні науки” представлено такими освітніми компонентами: “Системний підхід у вищій школі”, “Методологія і методика науково-педагогічних досліджень”, “Теорія і практика науково-педагогічних досліджень”, “Компаративна педагогіка у вищій школі”; “Світові системи вищої освіти”, “Методологічна культура педагогічної діяльності” та ін.

Вивчення науково-теоретичного контенту цих дисциплін передбачає формування у кожного магістранта планетарного світогляду, здатності поважати багатоманітність культур, усвідомлювати важливість і необхідність організовувати якісну взаємодію у масштабах цивілізації; засвоєння майбутніми викладачами вищої школи теоретичних і практичних знань з філософії української освіти задля творчого проектування власної професійної діяльності; надання необхідного мінімуму знань з аналізу і розробки стандартів вищої освіти й освітньої діяльності; здатності передбачати хід процесів, тенденцій і соціально-педагогічних наслідків прийнятих практичних заходів; аналізувати сучасні потреби ринку праці; застосовувати системний підхід до організації керівництва навчальним колективом, а також використання системного та інших підходів під час дослідження навчальних процесів. Тематика контенту дисциплін загальнометодологічного модуля подана в табл. 2.3.

Унаслідок засвоєння загальнометодологічного діяльнісного модуля контекстної підготовки мають бути сформовані: професійні знання та вміння застосовувати загальнонаукові й спеціальні методи пізнання педагогічних явищ; знання системи методів, професійних методик та інноваційних технологій, застосування яких дає змогу вирішувати практичні завдання щодо забезпечення ефективного викладання у вищій школі; вміння розв’язувати широке коло професійних проблем і задач шляхом розуміння їх соціально-педагогічних і психологічних засад з використанням як теоретичних, так і експериментальних методів дослідження.

Конкретно-методологічний модуль контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи формується змістом таких навчальних дисциплін: “Теорія і практика вищої професійної освіти”, “Моделювання освітньої та професійної підготовки фахівця”, “Педагогічне проектування та моделювання у ЗВО”, “Моделювання діяльності фахівця”, “Моделювання та зміст діяльності фахівця з вищою освітою”, “ІКТ в освіті та науці”; “Освітні технології”; “Організація і управління навчально-виховним процесом”; “Планування та організація освітнього процесу у вищій школі”; “Педагогічна діагностика”; “Магістерський семінар”, “Методична система вищої школи” та інші. Сутнісне відображення конкретно-методологічного модуля представлено табл. 2.3.

Засвоєння конкретно-методологічного модуля контекстної підготовки спрямоване на формування у магістрантів здатності аналізувати, проектувати та моделювати професійну та соціальну діяльність (модель особистості) фахівця, процес його теоретичної та практичної підготовки; аналізувати зміст освіти та проектувати освітнє середовище, яке забезпечує якість освітнього процесу; критично оцінювати навчально-методичні комплекси забезпечення викладання навчальних дисциплін; здійснювати педагогічну діагностику та моніторинг різних аспектів освітнього процесу; розробляти індивідуальні траєкторії розвитку здобувачів вищої освіти; виконувати наукові дослідження з проблем вищої освіти.

Результатом вивчення конкретно-методологічного модуля контекстної підготовки є сформована здатність до усвідомлення, переосмислення особистісно-професійного та наукового досвіду; засвоєння змісту педагогічної діяльності та сформованість системи соціально-гуманітарних і практично-професійних педагогічних умінь; володіння операціями аналізу, синтезу, співставлення, порівняння педагогічних явищ і процесів для вирішення різних науково-дослідницьких завдань.

Теоретичний і практичний діяльнісні модулі контекстної підготовки магістрантів розглядаємо у нерозривній єдності та взаємозв’язку. Зміст навчальних дисциплін “Педагогіка вищої школи”, “Теорія виховання у вищій школі”, “Система виховної роботи у ЗВО”, “Дидактичні системи у вищій школі”, “Методика

викладання у вищій школі”, “Педагогічний контроль у системі освіти”, “Моніторинг та педагогічний контроль у системі вищої освіти”, “Педагогічна та професійна психологія”, “Педагогічні технології”, “Маркетингові комунікації в професійній діяльності викладача ЗВО” та ін. спрямовано на опанування студентами магістратури основами теорії та історії вищої освіти, дидактики вищої школи та концептуальних засад виховання студентської молоді для підготовки їх до викладацької діяльності в ЗВО. Контекстно-професійний контент змістових модулів навчальних дисциплін представлено в табл. 2.3.

Завдання навчання полягають у тому, щоб сформувати у майбутніх викладачів знання про закономірності розвитку педагогіки вищої школи; ознайомити їх з основами науки, історією та дидактикою вищої школи; зі змістом і функціями професійно-педагогічної діяльності; із загальними методами, формами, типами, видами перевірки й оцінки знань, умінь, навичок студентів; виробляти практичні навички створення тестових завдань, організації тестового контролю, статистичної обробки й інтерпретації результатів тестування, підготовки і написання кваліфікаційних робіт; формувати вміння організовувати навчально-виховний процес у вищій школі; виробляти навички роботи з педагогічним інструментарієм і його застосування для вивчення освітніх проблем; формувати основи інформаційної культури; виробляти здатність прогнозувати результативність упровадження інноваційних виховних методик для створення сприятливих умов у студентському колективі; організовувати педагогічну взаємодію на засадах глибокої поваги до студентів, застосовуючи сучасні технології, методи, форми, засоби навчання і виховання.

Попри те, контент теоретично-практичного модуля контекстної підготовки представлено також виробничою і науково-дослідницькою практиками, які мають видове різноманіття в різних ЗВО:

– *виробнича*: асистентська; педагогічна практика у ЗВО; методична; науково-педагогічна; навчальна ознайомча практика; виробнича комплексна практика з фаху; виробнича практика у ЗВО; проведення практичних занять на базі університетських лабораторій;

– *науково-дослідницька*: науково-дослідницька (в науково-дослідних установах, музейна, архівна); навчальна та науково-дослідна практика на кафедрах університету; дипломне проєктування; науково-дослідна (науковий семінар, консультаційний проєкт); переддипломна.

Завданням виробничих практик є формування в магістрантів навичок творчо використовувати в педагогічній діяльності технології навчання та виховання студентів, умінь організовувати навчально-виховний процес у вищій школі, виховання інтересу до науково-педагогічної діяльності, формування навичок самоосвітньої творчої діяльності й практичного застосування отриманих знань. Натомість науково-дослідницька практика спрямована на формування та удосконалення науково-дослідницьких компетенцій майбутнього фахівця з метою написання науково-педагогічної праці та здійснення науково-дослідницької роботи у професійній діяльності.

Таким чином, результатом засвоєння навчальних дисциплін теоретично-практичного діяльнісного модуля є набуття таких компетентностей: планування та організації навчальної діяльності у вищій школі; створення науково-методичного забезпечення викладання навчальної дисципліни; педагогічно доцільне використання сучасних методів, форм, засобів навчання й виховання студентів; визначення процедур і критеріїв оцінювання навчальних досягнень здобувачів вищої освіти; застосування інформаційно-комунікаційних технологій в управлінській та педагогічній практиці; розроблення траєкторій особистісного розвитку та самореалізації суб'єктів освітнього процесу; забезпечення педагогічно доцільної комунікації суб'єктів освітнього процесу; застосування навичок самостійного вирішення педагогічних проблем тощо.

З'ясовано, що *соціальний діяльнісний модуль контекстної підготовки* майбутніх викладачів формується такими дисциплінами: “Основи професійного становлення викладача вищої школи”, “Самореалізація студентів та викладачів вищого навчального закладу”, “Основи самоорганізації у професійній діяльності”, “Педагогічна етика”, “Педагогічна майстерність викладача вищої школи”, “Психологія та етика педагогічного спілкування”, “Педагогічна деонтологія”,

“Педагогічне спілкування”, “Професійні педагогічні комунікації”, “Педагогічні конфлікти та шляхи їх подолання”, “Фізична культура та психофізичний тренінг”, “Психологія особистісного росту педагога вищої школи”, “Кризи та деформації професійного розвитку викладача вищої школи” та ін. Контекст професійної діяльності фахівця у вищій школі відображено відповідною тематикою змістових модулів, яку подано у табл. 2.3.

Вивчення змісту названих навчальних дисциплін спрямовується на засвоєння знань теоретичних та практичних методів вивчення і формування особистісних і професійних властивостей викладача; створення власного педагогічного іміджу на основі принципу гуманізму; забезпечення практичного оволодіння основами педагогічної майстерності; здійснення проєктивно-моделюючої діяльності щодо власного саморозвитку; формування відповідального ставлення до усвідомлення та виконання професійних обов’язків; оволодіння магістрантами системою комунікативних знань, умінь, що забезпечують реалізацію функцій, покладених на викладача в цілому, здійснення майбутніми фахівцями професійної педагогічної комунікації на високому якісному рівні, можливість самореалізації й самовдосконалення студентів через вербальні, невербальні засоби комунікації з точки зору педагогічної діяльності викладача вищої школи, формування умінь прогнозування розвитку подій та конструювання доцільних форм поведінки у суб’єкт-суб’єктних взаєминах; удосконалення навичок педагогічної взаємодії, формування ціннісних орієнтацій, установок, комунікативних здібностей, культури педагогічного спілкування; розвиток та активізацію самостійного творчого мислення в аналізуванні, прогнозуванні й корекції педагогічної роботи; стимулювання самостійної пошукової роботи у розв’язанні проблемних завдань у педагогічній професії; формування потреби у систематичному самовихованні й самовдосконаленні.

Результатом засвоєння змісту модуля має стати сформованість у магістрантів таких компетентностей: здатність проявляти лідерський потенціал і лідерські уміння; організовувати суб’єкт-суб’єктну взаємодію, дотримуватися правил ефективної комунікації; моделювати педагогічні ситуації, знаходити компромісні

шляхи їх розв'язання у професійній діяльності; надавати у власному спілкуванні взірці етичної педагогічної комунікації; ефективно взаємодіяти з учасниками навчально-виховного процесу.

Отже, зміст та інформаційно-педагогічне забезпечення модуля спрямовані на формування системи загальних і професійних компетентностей, пов'язаних із здатністю до особистісно-професійного саморозвитку, створення умов для навчання і саморозвитку інших суб'єктів педагогічної взаємодії.

Визначені блоки діяльнісного модуля, які утворюють методологічну, теоретичну, практичну та соціальну складові підготовки, контекстно накладаються один на одного й представляють собою певну інтегративну єдність. Урахування цих взаємозв'язків дає змогу розробляти структурно-логічні схеми професійної підготовки і навчальних дисциплін, будувати інтегративні міжпредметні зв'язки, обирати систему практичних завдань і методи навчання на змістово-контекстній основі.

Широко використовуваними в процесі підготовки майбутніх викладачів вищої школи є такі організаційні *форми навчання*: проблемні, бінарні лекції, лекції-дискусії, практичні заняття, стажування магістрантів у ЗВО, самостійна робота (виконання творчих завдань, розробка проєктів робочих програм, конспектів різних видів занять, аналіз науково-методичної літератури, нормативних і законодавчих документів), курсове проєктування, науково-дослідна робота.

Для реалізації завдань засвоєння професійно-орієнтованого контенту навчальних дисциплін укладачами й авторами навчальних програм пропонуються такі *методи контекстного спрямування*: проблемне викладання, робота в групах, дослідне навчання, інтерактивні (ділова гра, мозковий штурм, сензитивний та комунікативний тренінг та ін.), імітаційне (ігрове) моделювання, кейс-метод, аналіз навчально-виховних ситуацій, метод проєктів, методи з використанням мультимедійних технологій та ін.

Для здійснення поточної перевірки рівня знань і практичних навичок магістрантів пропонуються такі форми контролю: колоквіуми, комплексні контрольні роботи, тестування, тьюторські заняття, портфоліо; проєкти та інші.

Таким чином, аналіз освітніх програм підготовки майбутніх викладачів вищої школи спеціальності 011 “Освітні, педагогічні науки” (освітньо-професійна програма “Педагогіка вищої школи”) і навчальних планів ЗВО засвідчує наявність спільних рис і деяку специфіку контенту навчальних дисциплін, практик, програмних компетентностей. Так програми підготовки майбутніх викладачів вищої школи мають психолого-педагогічну та науково-дослідницьку спрямованість; містять обов’язкові й вибіркові складники. Зміст обов’язкового й варіативного складників навчальних планів підготовки магістрів сформовано з урахуванням загальних і спеціальних компетентностей майбутніх фахівців, у різних навчальних закладах представлено різними навчальними дисциплінами та визначається ресурсами (матеріально-технічними, інформаційно-методичними, науково-педагогічними) ЗВО.

Контекстний характер змісту діяльнісних модулів підготовки визначають компетентності, які мають бути сформовані унаслідок засвоєння контенту відповідних навчальних дисциплін: педагогічні, методичні, науково-дослідницькі, організаційні, проєктувальні, комунікативні, управлінські, аутоспрямовані (направлені на самовдосконалення, самоосвіту, саморозвиток). Практична складова у ЗВО представлена різними видами практик, які, однак, можна об’єднати у два блоки: виробнича (педагогічна, асистентська, стажування, ін.) і науково-дослідницька (переддипломна, дослідницька, науково-дослідна, ін.).

Під час детального вивчення інформаційного контенту анотацій і програм навчальних дисциплін фіксується деяке дублювання змістових модулів у різних навчальних дисциплінах у межах одного навчального закладу. Крім того, у різних ЗВО зміст навчальних дисциплін, які входять до нормативного компонента, характеризується неоднорідністю і різноманіттям, що визначає різні підходи та індивідуальне бачення авторів навчальних програм.

Разом з тим, простежується динаміка в удосконаленні змісту освітніх програм підготовки, що виявляється у перегляді ЗВО контенту навчальних планів і побудові структурно-логічних схем підготовки.

Варто зазначити, що у динамічних і часто непередбачуваних умовах професійних реалій, окрім визначених професійно-функціональним контекстом педагогічної діяльності компетентностей, сучасний фахівець вищої школи повинен мати сформовані на належному рівні уміння взаємодіяти у нестандартних ситуаціях, критично мислити, працювати з різними джерелами інформації, обирати ефективні способи поведінки в конкурентному середовищі, бути здатним до неперервної самоосвіти, самовдосконалення, розвитку професійної кваліфікації, пошуку і реалізації нових, ефективних форм організації професійної освіти та професійної діяльності. Такі вимоги актуалізують потребу самоорганізації суб'єктів освіти як інваріанту цілісного процесу організації професійної освіти і професійної діяльності.

Аналіз змісту освітньо-професійних програм підготовки магістрів спеціальності 011 “Освітні, педагогічні науки”, навчальних планів, програм навчальних дисциплін, завдань і змісту практик, програм державних іспитів показує в цілому їх спрямованість на формування компетентностей (і загальних, і професійних), які охоплюють здатності відповідно до видів професійної діяльності викладача, зокрема: навчально-педагогічної, методичної, організаційної, науково-дослідницької (окреслені змістом діяльнісних модулів).

Окрім зазначених у змісті діяльнісних модулів компетентностей професійно-функціонального спрямування, важливими для викладача вищої школи є компетентності, які визначають його здатність до самоорганізації у професійній діяльності, зокрема: спроможність виконувати професійні завдання і педагогічні функції в умовах мінливого освітнього середовища, здатність до адаптації та відповідальних дій у новій ситуації, прийняття рішень у складних і непередбачуваних або суперечливих умовах, здатність до самоаналізу й коригування педагогічної діяльності, саморозвитку та ін.

Рефлексія змісту освітньо-професійних програм підготовки “Педагогіка вищої школи” здійснювалася також з метою виявлення та аналізу контенту навчальних дисциплін, які формують означену компетентність. Зазначимо, що майже в усіх освітніх програмах (36 ЗВО) виявлено характеристики, які відображають здатність

майбутнього викладача діяти в умовах нових викликів, непрогнозованих ситуацій, цілеспрямовано й організовано здійснювати педагогічну діяльність, яку презентовано на рівні загальних/спеціальних компетентностей чи програмних результатів навчання.

У програмах представлено компетентності (загальні й фахові), пов'язані із самоосвітньою діяльністю, саморозвитком, рефлексивною здатністю, почасти прогнозувальною й проєктивною, які, однак, зорієнтовані переважно на планування, проєктування й організацію навчальної/навчально-пізнавальної діяльності магістрантів, однак компетентність самоорганізації майбутнього викладача вищої школи у формулюванні загальних, спеціальних компетентностей, програмних результатах і навчальних модулях є недостатньо представленою. Лише окремі елементи компетентності самоорганізації представлені в пропонованих навчальними закладами курсах, зокрема: “Акмеологія та андрагогіка”, “Основи самоменеджменту та лідерства” (Харківський національний університет імені Семена Кузнеця); “Самовиховання і саморегуляція особистості” (Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки); “Основи професійного становлення викладача вищої школи”, “Самореалізація особистості в професійній сфері” (Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка); “Фізична культура та психологічний тренінг”, “Основи самоорганізації у професійній діяльності” (Житомирський державний університет імені Івана Франка); “Основи педагогічної ергономіки” (Ужгородський національний університет); “Акмеологічні основи професійного та особистісного розвитку викладача вищої школи” (Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля); “Тренінг самопізнання і саморозвитку, фізична культура та психофізіологічний тренінг” (Запорізький національний університет).

Зміст вивчення названих навчальних дисциплін спрямований на розвиток здатності до самопізнання, самоуправління, саморозвитку та самовдосконалення самостійного навчання; формування знань, умінь і навичок творчої діяльності; здатності діагностувати, аналізувати і розвивати лідерські якості, необхідні для

здійснення професійної діяльності; навчання життєвому та професійному проєктуванню. Разом з тим, аналіз інформаційного обсягу навчальних дисциплін засвідчив неповноту висвітлення психологічних механізмів, змістових основ, структурних елементів та процесів, а також методів самоорганізації майбутніх викладачів вищої школи у професійній діяльності.

Так інформаційний контент окремих навчальних дисциплін передбачає розгляд таких питань у контексті вивчення основ самоорганізації особистості у професійній діяльності: самопізнання як необхідний компонент саморозвитку; механізми самопізнання: ідентифікація та рефлексія (“Саморозвиток викладача вищої школи”); методи активізації професійного й особистісного саморозвитку; складання індивідуальної програми професійного саморозвитку викладача вищої школи (“Кризи та деформації професійного розвитку викладача вищої школи”); організація робочого простору та часу у вищій школі: робочий та особистісний простір науково-педагогічного працівника, розподіл часу науково-педагогічного працівника, ефективне управління часом (Планування та організація освітнього процесу у вищій школі); розвиток мотивів професійного й особистісного вдосконалення фахівців (“Кризи та деформації професійного розвитку викладача вищої школи”); психофізіологічні основи працездатності та безпечної діяльності працівників, формування у них сучасних уявлень про механізми біологічної, психологічної та соціальної адаптації, про психофізичне та професійне здоров’я і засоби його підтримання в належному стані, особистісні передумови власної працездатності та шляхи керування нею, а також саморегулятивні прийоми та техніки (розглядаються в окремих змістових модулях навчального контенту дисциплін “Соціальна та екологічна безпека діяльності”, “Фізична культура та психологічний тренінг”).

Таким чином, інформаційний контент навчальних компонентів освітньо-професійних програм підготовки майбутніх викладачів вищої школи характеризується різноманітністю та неоднорідністю; сутнісні ознаки самоорганізації у професійній діяльності представлені розрізнено та неповно, що спонукає до чіткого обґрунтування сутності й структури “компетентності

самоорганізації у професійній діяльності” та розроблення методичної системи їх формування у майбутніх викладачів вищої школи.

Висновки до другого розділу

У руслі аналізу суспільних викликів на міжнародному, національному, інституційному й особистісному рівнях і визначення провідних тенденцій у системі вищої освіти (становлення планетарного комунікативного простору, неперервність освіти, розширення функцій професійної діяльності викладача, компетентнісна парадигма освіти, академічне підприємництво ЗВО тощо), а також унаслідок рефлексії міжнародних і вітчизняних освітніх документів установлено, що одним із провідних критеріїв реалізації педагогічних завдань нині є сформованість у майбутніх викладачів вищої школи умінь і навичок самоорганізації.

Зазначено, що викладач вищої школи є суб'єктом самоорганізації у професійній діяльності, якому властиві високий рівень автономності, активності, ініціативності, організованості, мобільності. Суб'єктність майбутнього фахівця проявляється в його активності до самопізнання, до засвоєння нового досвіду, в спрямованості на реалізацію особистісно значущих цілей, в актах поведінки, видах діяльності, в *самодіяльності*, взаємодії з іншими суб'єктами освітнього процесу, в усвідомленні значення власних зусиль для досягнення успіху в навчальній/навчально-професійній діяльності. Включаючись у різноманітні відносини із зовнішнім середовищем, викладач вищої школи свідомо “саморухається” у напрямі забезпечення продуктивності та успішності процесів професійної діяльності, а також особистісного й професійного саморозвитку.

Унаслідок теоретичних узагальнень наукових джерел та емпіричного досвіду встановлено, що самоорганізація викладача вищої школи у професійній діяльності є поліфункціональним, усвідомленим, інтегративним, індивідуальним, нелінійним, рефлексивним, самостійним процесом. З'ясовано специфіку самоорганізації як діяльнісної системи на рівні мети, суб'єкта, об'єкта, засобів діяльності та визначено її функції: контекстуально-адаптивна, рефлексивно-аналітична,

мобілізаційно-стимуляційна, конструктивно-проектувальна, організаційно-процесуальна, координаційно-регулювальна. Обґрунтовано модель самоорганізації викладача вищої школи у професійній діяльності як інтегративну метасистему, компонентами якої визначено індивідуально-особистісний (спрямованість, досвід, особливості пізнавальної та емоційно-вольової сфери, індивідуально-типологічні властивості) та діяльнісно-процесуальний (уміння, навички, способи дій, процеси, операції) складники, базовим з-поміж яких є індивідуально-особистісний.

Методологічною основою підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації в професійній діяльності визначено контекстно-професійну спрямованість змісту, форм і методів підготовки, що спонукало до рефлексії цієї проблеми у педагогічній теорії та практиці. Зокрема, з'ясовано, що зарубіжні й вітчизняні науковці у працях щодо проблеми контекстної підготовки майбутніх фахівців до самоорганізації у професійній діяльності смисловою одиницею визначають контекст, який відображає два плани професійної діяльності – професійний і соціальний, а також внутрішній і зовнішній контексти – відносно індивідуальних характеристик здобувача, а також обставин, які на нього впливають.

Відзначено професійно орієнтований характер контекстної підготовки: відтворення в змісті навчання професійного і соціального контекстів; співвіднесення змісту навчальної дисципліни з реальним світом ситуацій, що спонукає магістрантів до встановлення зв'язку між отриманими знаннями і їхньої практичної значущості у різних контекстах життєдіяльності. Встановлено, що зміст проаналізованих вітчизняних джерел відображає розгляд проблеми підготовки майбутніх фахівців переважно у контексті навчальної та професійної діяльності, тоді як у зарубіжних працях професійний контекст розглядається у тісному взаємозв'язку з іншими контекстами, зокрема домашнім середовищем, інтернет-простором, громадськими осередками.

На основі аналізу вітчизняних і зарубіжних наукових джерел узагальнено сутність *контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності* як системи педагогічно упорядкованих,

професійно спрямованих освітніх заходів, зміст яких відображає контексти майбутньої професійної діяльності й зорієнтованість на засвоєння магістрантами сукупності необхідних компетентностей, у тому числі компетентності самоорганізації, що забезпечує успішну інтеграцію фахівців у професійне середовище.

Контекстно-професійна спрямованість вітчизняних і зарубіжних освітніх програм підготовки викладачів вищої школи вирізняється такими ознаками: міждисциплінарність, контекстуальність, варіативність змісту підготовки; відображення у змісті програм підготовки викладача навчально-педагогічного, методичного, організаційного, дослідницького складників викладацької діяльності; зорієнтованість на поглиблення компетенцій планування, проведення, аналізу навчальних занять, набуття дидактичних навичок викладання, моделювання, педагогічної діагностики, самооцінювання; практична спрямованість. Разом з тим, відзначено недостатню представленість в освітньо-професійних програмах підготовки майбутніх викладачів вищої школи навчальних курсів і тематики в них, пов'язаної з питаннями удосконалення особистісних характеристик викладачів вищої школи і розвитку в них компетентності самоорганізації.

Інформаційний контент навчальних компонентів освітньо-професійних програм підготовки майбутніх викладачів вищої школи характеризується різноманітністю та неоднорідністю; сутнісні ознаки самоорганізації у професійній діяльності представлені розрізнено та неповно, що спонукає до чіткого обґрунтування сутності й структури “компетентності самоорганізації у професійній діяльності” та розроблення методичної системи їх формування у майбутніх викладачів вищої школи.

Викладені в розділі теоретичні узагальнення та авторські наукові висновки представлено в таких наукових публікаціях: [282, 286, 287, 291, 292, 294, 296-303, 307, 314, 316-318, 321, 324-329, 339].

РОЗДІЛ 3

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ КОНТЕКСТНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО САМООРГАНІЗАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

3.1. Концепція контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності

Наукові узагальнення⁵⁵⁸ дають змогу тлумачити концепцію як комплекс ключових положень, які достатньо повно й усебічно розкривають сутність, зміст та особливості досліджуваного явища, його існування в дійсності чи практичній діяльності людини.

Ураховуючи специфіку педагогіки як науки, Є. Яковлев і Н. Яковлева педагогічною концепцією називають складну, цілеспрямовану, динамічну систему фундаментальних знань про педагогічний феномен, які повно і всесторонньо розкривають його сутність, зміст, особливості й технологію оперування ним в умовах сучасної освіти. Услід за Н. Мельник⁵⁵⁹ розрізнятимемо поняття концепції як 1) сукупності наукових підходів до формування стратегічного розвитку системи педагогічної освіти, що регламентується на управлінському рівні, та як 2) сукупності наукових поглядів на організацію і здійснення дослідження певного педагогічного явища/феномену.

Розглядаючи методологічні аспекти побудови педагогічної концепції, науковці Є. Яковлев і Н. Яковлева пропонують таку логіку викладення теорії: загальні положення (мета, правові та методичні основи, можливості й межі її реалізації та ефективного використання); понятійно-категорійний апарат; теоретико-методологічні основи (підходи, теорії, методи, методики і технології, наукові передбачення і т.п.); ядро (закономірності, принципи); змістово-сміслові наповнення (спроектована система функцій, етапи діяльності, розроблена модель і т.п.); педагогічні умови ефективного функціонування і розвитку досліджуваного

⁵⁵⁸ Яковлев, Е.В., и Яковлева, Н.О. 2006. *Педагогическая концепция: методологические аспекты построения*. Москва: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, с. 10.

⁵⁵⁹ Мельник, Н. І., 2016. Концепція дослідження професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи: стратегічний аспект. *Молодий вчений*, № 11 (38), с. 455.

феномена; верифікація (статистичні методи, бажані експериментальні плани, діагностичні методики, критеріально-рівневі шкали і т.п.)⁵⁶⁰. Концепція дослідження відображає попередньо продуману логіку дослідження. Вона вміщує обґрунтування проблеми і розгорнутий виклад вихідних положень, основних ідей, прогностичних передбачень⁵⁶¹. Власне, побудова концепції дослідження повинна мати логічну цілісність, системність викладу, організованість.

Першим компонентом будь-якої концепції є *мета* – складна функція, яка розкриває систему уявлень про розв’язання проблемної ситуації й характеризується, насамперед, уявленням образу майбутнього результату й усвідомленим прагненням до його досягнення. При цьому, визначаючи мету, варто зважити на соціальний запит, теоретичні концепції, традиції навчання та виховання, міжнародний досвід. Таким чином, виходячи із функціонального призначення і змістового наповнення педагогічної концепції, її метою повинні виступати теоретико-методологічне і методико-технологічне забезпечення досліджуваного аспекту педагогічного процесу⁵⁶².

Стратегію дослідження визначаємо як модель узагальнення дій, необхідних для досягнення поставленої мети та вирішення поставленого завдання.

Найважливішим атрибутом концепції є *теоретико-методологічні основи*, оскільки вони визначають комплекс стратегічних напрямів дослідження, що забезпечує розв’язання низки проблем: упорядкування тезаурусу дослідження; визначення нових особливостей і властивостей досліджуваного об’єкта; виявлення закономірностей і принципів його розвитку; окреслення недостатньо вивчених сторін досліджуваної проблеми; визначення перспектив розвитку досліджуваного напрямку і в цьому зв’язку науки загалом. Як правило, теоретико-методологічною основою дослідження слугує сукупність відповідних методологічних підходів, які, по-перше, призначені для дослідження якісно відмінних об’єктів у визначеному загальному для них аспекті, по-друге, мають характерні особливості конкретно-

⁵⁶⁰ Яковлев, Е.В., Яковлева, Н.О. 2006. *Педагогическая концепция: методологические аспекты построения*. Москва: ВЛАДОС, с. 17-19.

⁵⁶¹ Загвязинский, В.И., и Атаханов Р., 2005. *Методология и методы психолого-педагогического исследования*: учебн. пособ. 2-е изд., стер. Москва: “Академия”, с. 34.

⁵⁶² Яковлев, Е.В., и Яковлева, Н.О. 2006. *Педагогическая концепция: методологические аспекты построения*. Москва: ВЛАДОС, с.29.

наукового і філософського знання, відтак, є з'єднувальною ланкою між спеціально науковими галузями та філософією⁵⁶³.

Зміст концепції визначається її *ключовими положеннями* (ядро концепції), які розкривають особливості побудови наукової теорії й характеризують її специфіку (закономірності, принципи). Теоретично логічні викладки положень педагогічної концепції безпосередньо взаємозв'язані із практикою реалізації педагогічного процесу, оскільки: розкривають його практичну сутність; визначають вимоги і правила ефективного здійснення; обумовлюють вибір методів і засобів; характеризують результат.

Змістово-сміслові наповнення концепції відображає механізми, процедури, засоби практичного використання її теоретичних положень. У якості змістово-сміслового наповнення можуть слугувати різні педагогічні об'єкти: етапи реалізації досліджуваного процесу, його педагогічна модель чи система, функції, технологія або метод реалізації, управлінський цикл, педагогічний проєкт тощо. При цьому зміст повинен розкривати практичні процедури використання концептуальних положень в умовах сучасного освітнього процесу⁵⁶⁴. Отже, до змісту концепції входять такі положення та ідеї, які можливо практично втілити у конкретній системі або процесі.

Концепція контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності є складною, цілеспрямованою, динамічною системою фундаментальних знань про сутність, зміст, особливості самоорганізації у професійній діяльності майбутніх викладачів, теоретичний виклад якої вміщує обґрунтування загальної методології, цілей, завдань, принципів, технологічного і методичного забезпечення процесу її формування у майбутніх викладачів вищої школи.

Для розроблення концепції використано наукові теорії, праці, монографії й такі *методи: понятійно-термінологічний аналіз* – для дослідження і впорядкування термінологічної бази дослідження, виділення основних понять, які відображають зміст розроблюваної теорії; *теоретико-методологічний аналіз* (узагальнення,

⁵⁶³Яковлев, Е.В., и Яковлева, Н.О. 2006. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. Москва: ВЛАДОС, с.41.

⁵⁶⁴У тому ж джерелі, с.18.

абстрагування, співставлення, аналогія, дедукція, класифікація, опис, інтерпретування та ін.) – з метою вивчення стану теоретичної розробки проблеми контекстної підготовки майбутніх викладачів до самоорганізації у професійній діяльності; *дискурсивна рефлексія* (конкретизація, індукція, дедукція, абстрагування, аналогія, співставлення) – побудова теоретичних положень на основі логічних суджень і власного практичного досвіду для визначення сутнісних характеристик феномену самоорганізації викладача вищої школи у професійній діяльності; *педагогічна екстраполяція* (аналіз, аналогія, дедукція, інтерпретація) – з метою проєктування міждисциплінарних знань про особливості досліджуваного феномену в сферу педагогічної науки, визначення теоретико-методологічних підходів у дослідженні проблеми; *педагогічне моделювання* (синтез, абстрагування, аналогія, індукція, інтерпретація, планування, прогнозування) – з метою розроблення моделей: самоорганізації майбутнього викладача вищої школи у професійній діяльності, компетентності самоорганізації, методичної системи контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності та моделювання професійно орієнтованих ситуацій самоорганізації; *педагогічний експеримент* (аналіз, узагальнення, порівняння, опис, вимірювання, інтерпретація, планування та ін.) – для визначення результативності обґрунтованих теоретичних положень концепції й ефективності їх експериментальної апробації.

Розроблення концепції дослідження проблеми контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності ґрунтується на цілісному системному підході як інтегративному поєднанні низки *теорій*, зокрема: філософське підґрунтя концепції становлять синергетична методологія (І. Пригожин, Г. Хакен), філософсько-педагогічна антропологія (В. Андрущенко, В. Кремень, Л. Сидоренко); педагогічною основою концепції є гуманістична теорія особистості (Л. Виготський, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.), ідеї прагматизму, які проголошують принцип єдності теорії й практики (Дж. Дьюї), конструктивізм, який спрямовує дослідження у руслі врахування та проєктування тексту (змісту, форм, методів) і контексту (умов, обставин, ресурсів) соціально-

культурного середовища (Н. Лавриченко); психологічну основу складають теорії діяльності О. Леонтьєва, суб'єктності особистості як ініціатора та активного учасника процесу самоорганізації (К. Абульханова, А. Брушлинський).

Надметою дослідження є підготовка конкурентоспроможного фахівця, здатного до продуктивної та ефективної професійної педагогічної діяльності. *Стратегічна мета* полягає у формуванні у майбутніх викладачів вищої школи компетентності самоорганізації у професійній діяльності.

Правові основи концепції складає низка державних законодавчих і нормативних документів у галузі освіти, зміст яких відображає потребу удосконалення і вивчення системи професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи й формування у них компетентності самоорганізації у професійній діяльності, зокрема: закони України “Про освіту” (2017 р.), “Про вищу освіту” (2014, зі змінами 2020 р.); Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. (2013); Концепція розвитку педагогічної освіти (2018), а також документи, прийняті на міжнародному рівні, які відзначають ключову роль викладачів вищої школи у трансформаційних явищах суспільного розвитку та зростання вимог до їх професійної діяльності й підготовки: Комюніке “Нова динаміка вищої освіти і науки для соціальних змін та розвитку” (ЮНЕСКО, Париж, 2009), Рекомендації ЮНЕСКО і МОП (Париж, 1997) “Про статус викладацьких кадрів закладів вищої освіти”. Відповідно до цих документів, провідним критерієм підготовленості майбутніх викладачів ЗВО до професійної діяльності є здатність вільно мислити та мати сформовані уміння і навички *самоорганізації* в сучасних умовах.

Варто також вказати документи, які регламентують підготовку фахівців різних рівнів вищої освіти, й зокрема другого (магістерського) рівня: Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти (2015); Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти (2016); Національна рамка кваліфікацій (2019) та ін.

За результатами аналізу освітньо-професійних програм підготовки майбутніх викладачів вищої школи (підрозділ 2.5), недостатнім вважаємо представлення

компетентності самоорганізації з-поміж загальних і фахових компетентностей, а також низький рівень відображення її контенту в змісті навчальних планів і програм навчальних дисциплін.

Проведений аналіз тенденцій розвитку вищої освіти, вивчення результатів наукових досліджень щодо теорії й практики професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи, рефлексія власного науково-педагогічного досвіду засвідчують наявність суперечностей на рівнях: *концептуалізації процесу самоорганізації у професійній діяльності, визначення мети підготовки фахівців магістерського рівня, організації процесу формування компетентності самоорганізації майбутнього фахівця у вищій школі, особистісно-професійних запитів і потреб викладачів вищої школи*, що надає змогу сформулювати **проблему, яка потребує розв’язання**: динамічні зміни у системі вищої освіти, проголошена концепція навчання упродовж життя, потреба розвитку у випускників мислення, орієнтованого на майбутнє, необхідність, наряду із процесом засвоєння ґрунтовних і гнучких теоретичних знань, сформованості умінь застосовувати їх у нестандартних, постійно змінюваних життєвих ситуаціях, ставлять вимогу щодо оновлення цілей, структури, змісту та організації процесу підготовки майбутніх викладачів вищої школи на засадах контекстного підходу та формування у них компетентності самоорганізації у професійній діяльності.

У концепції використовуємо такі основні поняття. *Самоорганізація майбутнього викладача вищої школи у професійній діяльності* – свідомий процес цілеспрямованих дій педагога на основі цілей і цінностей самокерування, організації, самовдосконалення, здійснюваного системою інтелектуальних, прогностично-проектувальних, мотиваційних, рефлексивних, вольових дій і спрямованого на вирішення завдань раціональної організації праці та ефективного виконання професійних педагогічних завдань.

Компетентність самоорганізації у професійній діяльності – системоутворювальна особистісно-професійна характеристика, яка виявляється у здатності майбутнього викладача вищої школи здійснювати аналітичні, прогностично-проектувальні, мотиваційні, рефлексивно-регулятивні дії та

мобілізувати сукупність особистісних ресурсів, якостей, знань, умінь, досвіду самоорганізації з метою раціональної організації праці й ефективного виконання професійних педагогічних завдань.

Компетентність самоорганізації розглядаємо як досліджуваний конструкт і результат контекстної підготовки майбутнього викладача вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності, що є інтегративним особистісним утворенням і структурно поєднує такі компоненти: ціннісно-мотиваційний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-практичний, регулятивно-вольовий, рефлексивно-оцінний.

Контекстна підготовка майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності – це система педагогічно упорядкованих, професійно спрямованих освітніх заходів, зміст яких відображає контексти майбутньої професійної діяльності й зорієнтованість на засвоєння магістрантами сукупності необхідних компетентностей, у тому числі компетентності самоорганізації, що забезпечує успішну інтеграцію фахівців у професійне середовище.

Специфіка контекстної підготовки студентів магістратури до самоорганізації у професійній діяльності полягає в тому, що різноманітні завдання освітнього процесу є, водночас, і навчальними, і контекстними, тобто відтворюють функції професійної діяльності й, разом з тим, потребують прояву компетентності самоорганізації у процесі їх виконання.

Концептуальні засади дослідження ґрунтуються на урахуванні таких положень:

1. Контекстна підготовка майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності потребує врахування процесів модернізації вищої освіти в умовах технологічних змін суспільно-економічної реальності, які спричиняють оновлення існуючих видів діяльності або ж продукують нові, й цим зумовлюють трансформацію функцій діяльності викладача вищої школи й актуалізують проблему підготовки суб'єкта навчання як людини інноваційної, здатної адекватно реагувати на виклики соціуму, йти шляхом

самоперетворення, самореалізації, продуктивної діяльності, що передбачає сформованість гнучких навичок (soft skills), до яких віднесено компетентність самоорганізації.

2. До категорії майбутніх викладачів вищої школи віднесено здобувачів (магістерського) рівня вищої освіти галузі знань 01 “Освіта/Педагогіка” спеціальності 011 “Освітні, педагогічні науки”, які навчаються за освітньо-професійною програмою “Педагогіка вищої школи” і, відповідно, набувають права викладання у вищій школі.

3. Контекстна підготовка майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності є складовою цілісної освітньої системи підготовки майбутніх фахівців, яка включає мету, завдання, методологічні підходи, принципи, компоненти, умови і результат, що мають спрямованість на формування у майбутніх фахівців компетентності самоорганізації. Провідною *ідеєю дослідження* є положення про те, що цілеспрямована, спеціально організована підготовка майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності має здійснюватися в умовах відтворення предметного та соціального контексту середовища майбутньої професійної діяльності за органічного поєднання навчальної й навчально-професійної діяльності магістрантів через упровадження спеціально розробленої методичної системи.

Стратегічні орієнтири у визначенні теоретико-методичних засад контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності – це дослідження філософських теорій щодо особистості, її розвитку, унікальності та самоцінності, її автономності, активності й відповідальності за власне буття, що є підґрунтям розв’язання досліджуваної проблеми; усвідомлення особистості як суб’єкта ціннісного освоєння реального світу і розвитку в умовах конкретно-історичної дійсності (гуманістичні положення філософсько-педагогічної антропології); розгляд особистості як цілісної відкритої системи, що самоорганізується, прогресивно і закономірно ускладнюється (філософія синергетики); принцип єдності теорії і практики (ідеї прагматизму); ідеї культурно-соціального розвитку особистості (положення конструктивізму);

визначення рівнів функціонування проблеми та підходів до її розв'язання; дотримання положень системного, синергетичного, діяльнісного, міждисциплінарного, суб'єктного, компетентнісного, контекстного, рефлексивно-ресурсного підходів; оптимальне поєднання традицій та інновацій у розвитку методики професійної підготовки викладачів вищої школи у процесі моделювання змісту, форм і методів організації навчального процесу.

Вихідні положення концепції ґрунтуються на реалізації взаємопов'язаних *концептів*, які забезпечують розкриття головної ідеї на методологічному, теоретичному та методичному рівнях.

Методологічний концепт включає фундаментальні філософські, психолого-педагогічні, культурологічні ідеї, які базуються на загальнонаукових і конкретно-наукових підходах до проблеми контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності. У нашому дослідженні основу методологічного концепту складають системний, синергетичний, діяльнісний, міждисциплінарний, суб'єктний, компетентнісний, контекстний, рефлексивно-ресурсний підходи, які описано у першому розділі дисертації (підрозділ 1.1).

Теоретичний концепт дослідження визначає систему вихідних положень і понять, покладених в основу розуміння процесу контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності й характеризується розробленням і науковим обґрунтуванням концептуальної моделі контекстної підготовки магістрантів до самоорганізації у професійній діяльності; передбачає аналіз, синтез та узагальнення досліджуваних фактів, визначення сутнісних основ, специфіки, психологічних механізмів (самоаналіз, самодіагностика, самопізнання; самопрогнозування, самопланування, самомотивація; самопроектування, самоконструювання, самомоделювання; самодіяльність, самореалізація, самоздійснення, саморозкриття; самоконтроль, саморегуляція, самоуправління; саморефлексія, самооцінка, самокорекція) процесу самоорганізації, визначення структурних компонентів (ціннісно-мотиваційний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-практичний, регулятивно-вольовий,

рефлексивно-оцінний), критеріїв (мотиваційний, когнітивний, праксеологічний, регулятивний, рефлексивний), рівнів (системно-творчий (високий); системно-моделюючий (достатній); конструктивно-моделюючий (середній); адаптивний (початковий)) компетентності самоорганізації як досліджуваного конструкта, а також визначення підсистеми цілей, завдань, функцій, яка будується на системі загальнопедагогічних (цілеспрямованості, цілісності, безперервності, контекстуальності, проблемності змісту, суб'єктності та урахування індивідуального досвіду, суб'єктної діяльності, аксіологічної зорієнтованості, зворотного зв'язку) і специфічних (самодетермінації, самоактуалізації власного досвіду, самоорганізації, самокорекції, рефлексивності, розвитку креативного мислення) принципів.

Методичний концепт передбачає розроблення та впровадження у процес професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи методичної системи їх підготовки до самоорганізації у професійній діяльності. У межах концепту відбувається експериментальна апробація відповідної моделі та методики її реалізації, розробляється діагностичний інструментарій для оцінювання рівня сформованості компетентності самоорганізації майбутніх викладачів вищої школи.

Стратегія практичної реалізації провідної ідеї концепції дослідження передбачає обґрунтовані конструктивні дії на різних рівнях процесу професійної підготовки майбутніх викладачів:

- *стратегічних вимог щодо підготовки фахівців магістерського рівня:* розроблення освітньо-професійної програми підготовки магістрів спеціальності 011 “Освітні, педагогічні науки” з урахуванням вимог Національної рамки кваліфікацій та запитів стейкхолдерів, дотримання контекстно-професійної спрямованості змісту підготовки фахівців й уведення компетентності самоорганізації до програмних компетентностей;

- *змісту підготовки магістрів:* введення до навчального плану підготовки магістрів спеціальності 011 “Освітні, педагогічні науки” за освітньо-професійною програмою “Педагогіка вищої школи” навчальної дисципліни “Основи самоорганізації у професійній діяльності”, розроблення силабусу навчальної

дисципліни, навчальної й робочої програми і навчально-методичних матеріалів, які слугують засобом реалізації завдання формування компетентності самоорганізації майбутніх викладачів у навчально-виховному процесі;

- *організації навчальної/навчально-професійної діяльності*: побудова навчально-виховного процесу в формах контекстно-професійного навчання, проблемно-контекстна спрямованість видів діяльності магістрантів, використання професійно орієнтованих ситуацій самоорганізації як проєктивних моделей професійної педагогічної діяльності майбутніх фахівців; реалізація в формах контекстної підготовки суб'єктно-рефлексивної й контекстно-проєктувальної стратегії формування компетентності самоорганізації.

Особливістю розробленої методичної системи підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності є зорієнтованість на індивідуальну траєкторію навчання магістранта, що дозволяє йому обирати індивідуальну стратегію дій і спосіб самоорганізації у навчальній/навчально-професійній діяльності.

4. Оволодіння компетентністю самоорганізації у професійній діяльності відбувається в освітньому процесі унаслідок набуття майбутнім викладачем досвіду самоорганізації в навчальній і/або навчально-професійній діяльності: засвоєння умінь ставити цілі професійної діяльності, саморозвитку, самовдосконалення; планувати, конструювати та моделювати зміст діяльності, виокремлювати окремі етапи дій; розподіляти час, ресурси; здійснювати рефлексію і корекцію результатів діяльності. Набуті майбутніми викладачами уміння ефективної самоорганізації у навчальній/навчально-професійній діяльності закладають підґрунтя для прояву компетентності самоорганізації у професійній педагогічній діяльності.

5. Стратегію визначаємо як напрям, вектор формувальних дій, сукупність операцій, процедур реалізації поставленої мети. *Контекстний підхід* є практико-орієнтованою стратегією реалізації мети дослідження – підготовки майбутнього викладача вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності, яка визначає на рівні тактики реалізації методичної системи формування у майбутніх фахівців

компетентності самоорганізації такі організаційно-методичні стратегії: *суб'єктно-рефлексивну* та *контекстно-проектувальну*, сутність яких виражає позицію узгодження обраних орієнтирів, форм і методів діяльності у напрямі досягнення прогнозованого результату – підвищення рівнів сформованості у майбутніх викладачів вищої школи компетентності самоорганізації у професійній діяльності. Способом, який інтегрує обидві формувальні стратегії, є використання *професійно орієнтованих ситуацій самоорганізації*.

Суб'єктно-рефлексивна стратегія базується на принципах суб'єктності, ресурсності, рефлексивності, розвитку усвідомленості та формуванні здатності до активізації внутрішніх ресурсів особистості, психологічних механізмів самоорганізації й передбачає суб'єктне включення магістрантів у ситуації самоорганізації в різних професійних контекстах і залучення до процесу розв'язання професійно орієнтованих ситуацій самоорганізації з метою засвоєння умінь і набуття відповідного досвіду.

Контекстно-проектувальна стратегія передбачає використання контекстів професійної діяльності як площин самоорганізації майбутніх фахівців (когнітивно-інформаційної, функціонально-професійної, соціально-психологічної, просторово-предметної), моделювання, розв'язання, симуляцію професійно орієнтованих ситуацій самоорганізації на засадах проблемності їх змісту, базується на застосуванні алгоритму самоорганізації, інструментарію для вирішення проблемних ситуацій.

6. Організація процесу підготовки здійснюється на засадах упровадження технологій самоорганізації, розробки і впровадження лекцій, практичних занять з рефлексивно-тренувальними елементами в межах вивчення відповідної навчальної дисципліни, активного включення майбутніх викладачів у процеси самоорганізації на оперативному, тактичному і стратегічному рівнях в умовах магістратури під час навчальної, імітаційно-моделюючої, навчально-професійної діяльності; активізації самостійної участі студентів у здійсненні самопроцесів самоорганізації (саморефлексії, самоплануванні, цілевизначенні, самоактуалізації, самодіяльності, саморегуляції, самоконтролю, самомотивації) у процесі навчання і практик;

використання комплексу інноваційних освітніх технологій: інтерактивних, проблемно-діяльнісних, ситуаційно-контекстних, технології рефлексивно-проектного навчання; рефлексивного стратегічного прогнозування та ін.

Ці положення становлять наше концептуальне бачення шляхів розв'язання поставленої проблеми і знайшли своє відображення в моделі контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності.

Отже, застосування зазначених концептів і положень забезпечує можливість характеризувати самоорганізацію майбутніх викладачів вищої школи як системний, багатофакторний, інваріантний феномен і розглядати контекстну підготовку магістрантів до самоорганізації у професійній діяльності як спеціально організований, динамічний, інноваційний за своїм характером процес, побудований з урахуванням специфіки професійної діяльності викладача вищої школи, загальнопедагогічних і специфічних принципів, обґрунтування, розробки та експериментальної перевірки моделі та методичної системи контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності. Реалізація концепції спрямована на якісні зміни у професійній підготовці майбутніх викладачів вищої школи і формування у них психологічної готовності й компетентності здійснювати успішну самоорганізацію у динамічних умовах професійної діяльності.

3.2. Змістово-компонентна структура, критерії, показники та рівні сформованості компетентності самоорганізації майбутніх викладачів вищої школи у професійній діяльності

Однією з глобальних тенденцій сучасної підготовки фахівців для різних галузей економічної діяльності є формування/розвиток у студентів так званих м'яких навичок (soft skills), або універсальних (функціональних), міжпрофесійних компетентностей, що дозволяють фахівцеві адаптуватися до нових умов; виконувати нестандартні завдання; мати здатність до вирішення комплексних

проблем; швидко навчатися; виявляти критичне мислення, адаптивність/гнучкість, пунктуальність; бути здатним протистояти професійному вигоранню та інші.

Як зазначають у своїй аналітичній праці А. Зінченко і М. Саприкіна⁵⁶⁵, за результатами опитування компаній і даними бази вакансій за 2015 рік (дослідження Світового банку “Професійні уміння для сучасної України”), в Україні також існує значний попит на працівників, які демонструють відповідний рівень самоорганізації, стійкість, бажання вчитися, здатність працювати в колективі, мають розвинуті когнітивні вміння, які дають змогу працівникам аналізувати й вирішувати проблеми, керувати своїм часом, здобувати нові знання та опановувати новими методами.

Про необхідність формування у магістрантів компетентності самоорганізації йдеться у працях українських науковців. Зокрема В. Олійник⁵⁶⁶ наголошує на потребі формування педагогічного працівника, здатного адаптуватися до соціальних змін, діяти в умовах невизначеності та суспільних змін, готового до реалізації постійно зростаючих і ускладнених завдань навчання і виховання, здатного до самовдосконалення упродовж життя.

П. Гриффін, оцінюючи актуальні компетенції та навички для ХХІ століття, стверджує, що в умовах розвитку високих технологій роль викладача переорієнтовується з ретранслятора в організатора самостійної навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів навчання, який, щоб формувати навички самоосвіти та самоорганізації, й сам повинен активізуватися й перебудувати себе. Тому навчальні програми повинні бути зорієнтовані на формування загальних компетентностей: уміння знаходити нестандартні вирішення завдань і проблем, навички колективної роботи та ін.⁵⁶⁷

Компетентність самоорганізації належить саме до загальних (функціональних) компетентностей і передбачає здатність організовувати свою діяльність, виходячи з мети, актуальних завдань і способів їх досягнення, а також аналізувати ситуацію

⁵⁶⁵ Зінченко, А. Г., та Саприкіна, М. А., 2016. *Навички для України 2030: погляд бізнесу*. Київ: “ЮСТОН”, с. 14.

⁵⁶⁶ Олійник, В. В., 2010. Професійне удосконалення науково-педагогічних працівників: проблеми та шляхи вирішення. В: *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*: зб. наук. пр., вип. 27 (31) : в 3-х ч. Ч. 1. Харків: НТУ “ХПІ”, с. 110.

⁵⁶⁷ *Навички ХХІ века: новая реальность в образовании*, [online]. Режим доступу: http://erazvitie.org/article/navyki_xxi_veka_novaja_realnost

професійної діяльності, здійснювати оцінку, контроль і корекцію власної діяльності, бути відповідальним за результати своїх дій.

У науковій літературі існують різні підходи до визначення поняття компетентності, які, у більшості, відображають контекст досліджуваних авторами визначень проблем. Колектив авторів навчального підручника⁵⁶⁸, презентуючи різні погляди на сутність поняття “компетентність” та спорідненого з ним поняття “компетенція”, відстоюють позицію, що перше поняття є ширшим стосовно другого. Науковці наголошують на розрізненні цих понять, вбачаючи відмінність у тому, що компетенції (вміщують ключові поняття “знання”, “уміння”, “навички” та ін.) передбачають дії людини за умов стандартної ситуації, а компетентність – включає елемент готовності до ситуації завдяки особистісним характеристикам людини, завдяки переходу від якості знання до якості діяльності, яка може бути нестандартною.

Підтримуємо позицію науковців (М. Головань⁵⁶⁹, С. Лейко⁵⁷⁰, Л. Овсієнко⁵⁷¹, Н. Сидорчук⁵⁷²), які, встановлюючи співвідношення між поняттями “компетенція” та “компетентність”, розмежовують їх, оскільки вони не є тотожними, а різнорівневими. Ґрунтовний аналіз тлумачень цих термінів надав підстави дослідникам для такого узагальнення: *компетенція* – це певна норма, наперед задана вимога до знань, умінь, навичок, досягнення якої може свідчити про можливість правильного вирішення якого-небудь завдання, а *компетентність* постає як оцінка досягнення/недосягнення цієї норми, як надбання особистості, яким встановлюється якісний рівень засвоєння внаслідок навчання знань, умінь, навичок, та здатність застосовувати їх, вирішувати певні завдання, приймати рішення, висловлювати судження. Основою цієї якості, як зазначає М. Головань, є

⁵⁶⁸ Холковська, І.Л., ред., 2017. *Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу*: навч. посіб. Вінниця: ТОВ “Нілан ЛТД”, 144 с.

⁵⁶⁹ Головань, М. С., 2008. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*, № 3, с. 23-30.

⁵⁷⁰ Лейко, С. В., 2013. Поняття “компетенція” та “компетентність”: теоретичний аналіз. *Педагогічний процес: теорія і практика*, вип. 4, с. 128-135.

⁵⁷¹ Овсієнко, Л.М., 2013. Сутність понять “компетенція”, “компетентність”, “компетентнісний підхід”, “якість освіти” у світлі сучасної освітньої парадигми. *Науковий вісник Донбасу*, № 2, [online]. Режим доступу: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&S21P03=FILE=&S21STR=nvd_2013_2_32

⁵⁷² Сидорчук, Н. Г., 2015. Порівняльний аналіз понять “компетенція” та “компетентність” як складних психолого-педагогічних феноменів. *Проблеми освіти. Спецвипуск*. Вінниця-Київ, с. 78-81, с. 80.

обізнаність, досвід соціально-професійної діяльності людини, чим підкреслюється інтегративний характер поняття “компетентність”⁵⁷³.

Щодо поняття “компетентності”, то його тлумачать через категорії: “здатність”, “спроможність”, “володіння відповідною компетенцією”, “сукупність знань, умінь, ставлень” та ін.

Узагальнення наукових поглядів (Н. Голуб⁵⁷⁴, І. Зязюн⁵⁷⁵, С. Лейко⁵⁷⁶, Н. Побірченко⁵⁷⁷, Дж. Равен⁵⁷⁸ та ін.) засвідчує, що компетентність є певним набутком особистості, високим рівнем її умілості з практичного використання індивідуального досвіду в різних життєвих ситуаціях, здатністю, яка проявляється в критичний момент завдяки вмінню встановлювати зв'язок між ситуацією та знаннями у процесі прийняття адекватних рішень для розв'язання нагальної проблеми.

Підготовка фахівців на засадах компетентнісного підходу є методологічною основою сучасної освітньої стратегії держави. Компетентнісний підхід покладено також в основу побудови та реалізації освітніх (освітньо-професійних) програм. У поданому європейським проєктом Тьюнінг “Гармонізація освітніх структур у Європі”⁵⁷⁹ переліку найважливіших загальних компетентностей, визначених унаслідок проведеного серед роботодавців, викладачів і студентів анкетування, є низка компетентностей, які характеризують важливі у професійній діяльності здатності особи до самоорганізації. Серед таких, зокрема: здатність до абстрактного мислення, аналізу і синтезу; здатність бути критичним і самокритичним; здатність вчитися і бути сучасно навченим; здатність застосовувати знання в практичних ситуаціях; здатність пристосовуватися до нових ситуацій; здатність виявляти, ставити і вирішувати проблеми; здатність приймати обґрунтовані рішення; здатність генерувати нові ідеї (креативність);

⁵⁷³ Головань, М. С., 2008. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*, № 3, с. 23-30.

⁵⁷⁴ Голуб, Н. Б., Новосьолова, В. І., Шелехова, Г. Т., та Ярмолук, А. В., 2017. *Навчання української мови учнів 5 класу на засадах компетентнісного підходу* : посібник. Київ: Вид. дім “Сам”, с. 5.

⁵⁷⁵ Зязюн, І. А., 2005. *Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи*: монографія. Київ; Глухів: РВВ ГДПУ, с. 17.

⁵⁷⁶ Лейко, С. В., 2013. Поняття “компетенція” та “компетентність”: теоретичний аналіз. *Педагогічний процес: теорія і практика*, вип. 4, с. 133.

⁵⁷⁷ Побірченко, Н. С., 2012. Компетентнісний підхід у вищій школі: теорет. аспект. *Освіта та педагогічна наука*, № 3, с. 24-31.

⁵⁷⁸ Равен Дж., 2002. *Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация*. Москва, с. 232.

⁵⁷⁹ Вступне слово до проєкту Тьюнінг – гармонізація освітніх структур у Європі. *Внесок університетів у Болонський процес*, с. 17, [online]. Реж. дост.: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf; Кремень, В. Г., ред., 2014. *Розроблення освітніх програм* : метод. рекомендації. Київ : ДПНВЦ “Пріоритет”, с. 10-15.

здатність розробляти й управляти проектами; здатність до організації й планування; здатність планувати й управляти часом.

Окрім зазначених, варто взяти до уваги й розвиток таких здатностей: визначати, усвідомлювати й досягати мети діяльності; прогнозувати результат діяльності; планувати, проектувати, контролювати, оцінювати й корегувати свою діяльність; мобілізувати особистісні ресурси та можливості; концентрувати власні зусилля на гармонійному поєднанні особистого і робочого часу в професійній діяльності; виявляти активність, самостійність, ініціативність та організованість у діяльності.

Визначені компетентності як цільові стратегії підготовки майбутніх фахівців у магістратурі до самоорганізації у професійній діяльності відображаються у змісті освітніх й освітньо-наукових програм підготовки фахівців і формуються у процесі вивчення освітніх компонентів загальної та професійної підготовки, педагогічної практики та самоосвітньої діяльності.

На кожному рівні вищої освіти формується *інтегральна компетентність*, яка є результатом навчання студентів на відповідному рівні освіти. Дескриптори кожного рівня освіти виражено у термінах компетентностей.

Підготовка здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти передбачає формування *інтегральної компетентності*, яка включає здатність розв'язувати складні задачі й проблеми у відповідній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій і характеризується невизначеністю умов і вимог⁵⁸⁰. Таким чином, сучасний викладач, окрім спеціалізованих концептуальних знань, повинен бути здатним критично осмислювати проблеми і розв'язувати складні завдання професійної діяльності, безперервно оновлюючи та інтегруючи знання й уміння, приймати рішення у складних непередбачуваних ситуаціях, що потребує застосування нових підходів і прогнозування, обирати ефективні способи поведінки в конкурентному середовищі, бути здатним до неперервної самоосвіти,

⁵⁸⁰ Національна рамка кваліфікацій, 2019. *Офіційний вісник України*, № 49, с. 62.

самовдосконалення, розвитку професійної кваліфікації, пошуку і реалізації нових, ефективних форм організації професійної освіти і професійної діяльності.

Із значного масиву визначень і позицій щодо тлумачення терміну “компетентність” ми беремо до уваги такі, які на сьогодні йдуть у контексті завдань компетентнісної моделі підготовки фахівця. Особливістю такої моделі є не лише її спрямованість на підготовку особистості майбутнього викладача до виконання професійних функцій, але й її орієнтованість на конкретний результат, тобто така модель містить інтегровані вимоги до результату освітнього процесу.

Нам імпонує позиція авторів⁵⁸¹, що складовим елементом компетентності є готовність до виконання поставленого завдання в умовах діяльності, яка може бути нестандартною завдяки прояву особистістю таких характеристик, як мобільність, ініціативність та ін., на відміну від “компетенції”, яка передбачає дії людини в умовах стандартної ситуації. Відтак, *компетентність* дослідники трактують як інтегративне утворення особистості, що поєднує в собі знання, вміння, навички, досвід та особистісні якості, які зумовлюють прагнення, готовність і здатність розв’язувати проблеми і завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмета і результату діяльності.

Варто зважити й на такі тлумачення компетентності, в яких, окрім *когнітивних* здатностей і навичок, необхідних для вирішення конкретних проблем професійної діяльності, виокремлюються й *мотиваційні* (мотивація, саморегуляція, професійні переконання щодо викладання, навчання та змісту дисципліни), вольові й соціальні навички та уміння успішно й відповідально діяти у різних ситуаціях (Г. Хоружий⁵⁸², С. Гуер’єро⁵⁸³).

Таким чином, однастайність поглядів дослідників щодо сутності поняття “компетентність” виявляється у тому, що компетентність є складним явищем, яке не має однозначного тлумачення й оцінки; має активну діяльнісну сутність і містить мотиваційні характеристики.

⁵⁸¹ Холковська, І.Л., ред., 2017. *Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу*: навч. посіб. Вінниця: ТОВ “Нілан ЛТД”, с. 9-10.

⁵⁸² Хоружий, Г., 2018. Компетентнісні моделі у вищій освіті та бізнесі: зарубіжний досвід. *Вісник КНТЕУ*, №1, с. 131 –147.

⁵⁸³ Guerriero, Sonia. *Teachers’ Pedagogical Knowledge and the Teaching Profession*, [online]. Режим доступу: http://www.oecd.org/education/cei/Background_document_to_Symposium_ITEL-FINAL.pdf

Отже, узагальнивши різні підходи до розуміння сутності *компетентності*, у своєму дослідженні розглядаємо її як *комплексне утворення особистості майбутнього фахівця, яке відображає його здатність ефективно і доцільно застосовувати знання, набутий досвід у ситуаціях навчальної / навчально-професійної діяльності*. Тобто, ми розглядаємо компетентність як результат професійної підготовки на відповідному рівні освіти, у нашому випадку – на другому (магістерському). Розгляд сутнісних характеристик цього поняття засвідчує наявність у структурі компетентності особистісних, когнітивних, діяльнісних, мотиваційних складників.

Для розв'язання широкого спектра освітніх проблем, пов'язаних із самоорганізацією у навчальній чи професійній діяльності, використовуються поняття *“компетентність самоорганізації”* (Н. Салан), *“компетентності самоорганізації навчального простору”* (Яо Ямін), *“компетенція самоорганізації”* (Л. Боброва; А. Галяміна; О. Долгопол; Г. Нізамова, І. Ішмуратова, Ю. Ханнанова, С. Котова; С. Куликова, Т. Носкова; О. Кузиванова). Близьким за сутнісними ознаками до поняття компетентності самоорганізації, але таким, що неповні характеризує зміст цього феномену, є *індивідуальна компетентність* (А. Маркова)⁵⁸⁴ як володіння прийомами самореалізації й розвитку особистості в рамках професії, уміння раціонально організувати свою працю (без перевантажень, хронічної втоми, вікового зниження продуктивності).

Для визначення сутності та компонентів *компетентності самоорганізації у професійній діяльності* ми взяли до уваги трактування поняття компетентності у законодавчих документах та вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних джерелах.

На взаємозв'язку самоорганізації з професійною компетентністю наголошують науковці В. Арешонков, О. Гура, А. Маркова, Н. Попова, Н. Тимошенко, І. Учитель, вбачаючи сутність професійної самоорганізації у сукупності особистісних, професійних і пізнавальних компетентностей для

⁵⁸⁴ Маркова, А. К., 1996. *Психология профессионализма*. Москва: “Знание”, с. 34-35.

професійної самореалізації; визначаючи її як системну властивість, яка в актуальному стані виявляється у професійній компетентності.

За оцінкою науковців (С. Міщенко, М. Головань, О. Заболоцька, В. Луговий, В. Перевозчиков, Н. Салан)⁵⁸⁵, професійно компетентний фахівець є здатним не лише здійснювати професійні операції, але й аналізувати результати праці, опрацьовувати фахову документацію, організовувати процес праці, дотримуватися технологічних і технічних вимог, а також номенклатурних інструкцій у процесі фахової діяльності, координувати різні види діяльності у межах фаху, прогнозувати типові й нетипові професійні ситуації, мобілізувати свої ресурси; знаходити серед різноманіття рішень найбільш ефективне й ергономічне, здійснювати самовдосконалення, що виявляється в оволодінні додатковими кваліфікаціями і професіями, умінні знаходити потрібну для праці нову інформацію тощо.

Вважаємо, що прояв компетентності можна оцінювати лише на основі сформованої у фахівця сукупності умінь, ставлень, поведінкових реакцій у конкретних життєвих чи професійних ситуаціях. Тому в сутнісний зміст компетентності самоорганізації майбутнього викладача вищої школи закладаємо не лише сформовані здатності, а й внутрішній потенціал – готовність до виявлення відповідних дій, поведінкових реакцій, прояв емоційно-ціннісного ставлення до завдань, змісту, умов, перебігу, наслідків ситуацій професійної діяльності.

Як ми зазначали у підрозділі 2.2, самоорганізацію у професійній діяльності можна розглядати з двох позицій: 1) як активність особистості, спричинену зовнішніми умовами (завданнями вищої школи щодо професії, потребою розроблення методичного інструментарію, виконання функціонально-рольових обов'язків); 2) як внутрішню свободу, засновану на цінностях і зумовлену внутрішньою потребою особистого самовдосконалення, розвитку, зміни чи формування якостей успішної особистості, здатності швидко й ефективно

⁵⁸⁵ Міщенко, С. Г., 2017. *Розвиток професійної компетентності викладачів фундаментальних дисциплін у системі науково-методичної роботи коледжів машинобудівного профілю*. Кандидат наук. Університет імені Альфреда Нобеля; Головань, М. С., 2008. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*, №3, с. 23-30; Заболоцька, О. С., 2008. Компетентність, кваліфікація, компетенція як ключові категорії компетентності парадигми вищої освіти. *Вісник Житомирського державного університету*, вип. 39, с. 52-56; Луговий, В. І., 2009. Компетенції та компетентності: поняттєво-термінологічний дискурс. *Вища освіта України*, № 3 (Дод. 1), с. 8-14; Салан, Н.М., 2012. *Компетентність професійної самоорганізації майбутнього вчителя музики: категоріальний аналіз проблеми*, [online]. Режим доступу: http://elibrary.kubg.edu.ua/10641/1/N_Salan_28_03_12_konf_IM.pdf; Перевозчиков, В. І., 2010. Актуальні питання розвитку акмеологічної науки в Україні. *Акмеологія в Україні: теорія і практика*, № 1, с. 14–17.

реагувати на зміни в соціумі. Отже, компетентність самоорганізації – це вияв внутрішньої свободи щодо ефективного вирішення професійних завдань, функціонально-рольових обов'язків, здатність швидко й оперативно перебудовуватися залежно від трудової ситуації, вияв гнучкості поведінки, зміна стратегії або способу дій відповідно до зміни умов праці.

Зважаючи на сутнісні ознаки проаналізованих понять і висновки дослідників щодо самоорганізаційних здатностей, властивостей, характеристик викладача вищої школи, *компетентність самоорганізації у професійній діяльності розуміємо як системоутворювальну особистісно-професійну характеристику, яка виявляється у здатності майбутнього викладача вищої школи здійснювати аналітичні, прогностично-проектувальні, мотиваційні, рефлексивно-регулятивні дії та мобілізувати сукупність особистісних ресурсів, якостей, знань, умінь, досвіду самоорганізації з метою раціональної організації праці й ефективного виконання професійних педагогічних завдань.*

До змісту компетентності самоорганізації майбутнього викладача вищої школи включаємо такі ознаки: здатність до внутрішньої акумуляції особистих ресурсів задля адаптації в освітньо-професійному середовищі навчального закладу; здатність швидко й успішно опановувати новою технологією, набувати нових знань та умінь, яких бракує, задля ефективного здійснення професійної діяльності; здатність до накопичення особистих ресурсів для розв'язання завдань професійної діяльності, пов'язаних із змінами статусу, професійної позиції, оволодіння новими технологіями; здатність до творчої зміни стилю й змісту своєї діяльності відповідно до завдань професії та самозміни як способу прийняття виклику в швидко змінюваній професійній реальності; здатність до планування та здійснення саморозвитку, попередження професійних деформацій.

Досліджуючи сформованість професійної компетентності, науковці розглядають її через прояв *компетенцій* як складових компетентності (В. Гриценко, Г. Красильникова⁵⁸⁶) або ж визначають її *компонентну* структуру

⁵⁸⁶ Гриценко, В. В., та Красильникова, Г. В., 2008. Класифікація компетентностей і компетенцій в освіті: аналітичний огляд. В: І. А. Зязюн, ред. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. праць. Київ-Вінниця, вип. 19, с. 23-36.

(М. Головань⁵⁸⁷, О. Долгопол⁵⁸⁸, В. Стрельников⁵⁸⁹, В. Ягупов⁵⁹⁰ та ін.). У дослідженні обґрунтовуватимемо компонентну структуру компетентності самоорганізації.

Розглядаючи різні конструкти самоорганізації фахівця педагогічної сфери (процесуальні складові (А. Яворський), уміння самоорганізації (Н. Дуднік, О. Логвинова, А. Новиков, Н. Попова, Л. Фалєєва), готовність до самоорганізації (О. Демченко)), дослідники спрямовують свої зусилля на формування таких компонентів: мотиваційний, операційний, рефлексивний (Н. Попова); цілевизначення, аналіз навчальної ситуації, моделювання, планування, вольова регуляція, рефлексія (О. Логвинова), знання, діяльнісні, вольові й оцінні характеристики (Л. Фалєєва); когнітивний, функціональний і особистісний компоненти (А. Кирилова); когнітивний, аксіологічний, діяльнісний (М. Реунова); мотиваційний, аксіологічний, когнітивний і праксеологічний (А. Яворський); особистісний, когнітивний, процесуальний (О. Демченко); мотиваційний, когнітивно-діяльнісний, особистісний (О. Тесленков) та ін.

Щодо компетентності/компетенції самоорганізації, дослідники виокремлюють такі структурні компоненти: цільовий, рефлексивний, особистісний (Т. Носкова, С. Куликова; О. Долгопол; Хтунг Хтунг Наїнг); гностичний, проєктувальний, конструктивний, комунікативний, організаційний (С. Котова); мотиваційно-організаційний, комунікативний, емоційно-гностичний, проєктувально-конструктивний (Яо Ямін).

Таким чином, розглядаючи структурні компоненти, виокремлені дослідниками в аналізованих наукових конструктах, відзначаємо відображення в них таких складників: мотиваційного, ціннісного, когнітивного, рефлексивно-оцінного, регулятивного, діяльнісного, особистісного.

На основі узагальнення наукових поглядів щодо самоорганізації як системного явища та її структури нами визначено компоненти самоорганізації

⁵⁸⁷ Головань, М. С., 2014. Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія*. Ялта: РВВ КГУ, вип. 44, Ч. 3, с. 79-88.

⁵⁸⁸ Долгопол, О. О., 2017. Професійний самоменеджмент як компетенція лікаря. В: *Збірник наукових праць "Педагогіка та психологія"*. Харків, вип. 56, с. 215-226.

⁵⁸⁹ Стрельников, В., 2013. Компоненти професійної компетентності викладача вищої школи. *Гуманітарний вісник*, № 28, с. 278-285.

⁵⁹⁰ Ягупов, В. В., 2012. Провідні методологічні характеристики основних видів компетентності майбутніх фахівців, що формуються в системі професійно-технічної освіти. В: В. О. Радкевич, ред. *Модернізація професійної освіти і навчання: проблеми, пошуки і перспективи*: зб. наук. пр. Київ: Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, вип. 2, с. 48-62.

викладача вищої школи у професійній діяльності (підрозділ 2.2): аналітично-оцінний, прогностично-цільовий, конструктивно-моделювальний, процесуально-діяльнісний, контрольно-регулятивний, рефлексивно-оцінний. Діагностованим конструктом у нашому дослідженні є *компетентність самоорганізації*, у процесі обґрунтування структури якого варто взяти до уваги структурно-функціональні компоненти самоорганізації.

Узагальнення наукових поглядів щодо сутності й структури самоорганізації, аналіз її сутнісних характеристик, специфічних ознак, функціонального призначення дає можливість визначити структурні компоненти компетентності самоорганізації майбутнього викладача вищої школи у професійній діяльності: *ціннісно-мотиваційний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-практичний, регулятивно-вольовий і рефлексивно-оцінний*. Такий розподіл структурних компонентів є умовним, оскільки кожен компонент взаємоузгоджується, взаємозалежить і взаємозв'язується один із одним.

Одним із провідних у структурі компетентності самоорганізації майбутнього фахівця у професійній діяльності вважаємо *ціннісно-мотиваційний компонент*, який визначає стійкість мотиваційної сфери та характеризує спрямованість ціннісних орієнтацій на розвиток ефективної самоорганізації у навчальній/навчально-професійній діяльності.

Теоретичні основи проблеми мотивації особистості представлено в дослідженнях Є. Ільїна, К. Левіна, Д. Макклеланда, А. Маслоу, Х. Хекгаузена, П. Якобсона та ін. Професійно-педагогічну мотивацію, в тому числі й смомотивацію, як засіб ефективності професійної діяльності вивчали Н. Джой, С. Занюк, І. Зязюн, В. Климчук, Н. Кузьміна, Н. Ничкало та ін.

Дослідники вважають мотиваційну сферу педагога основою, розвиток якої та ціннісний характер її складників забезпечує продуктивність і успішність як професійної діяльності, так і особистості педагога, а самотивацію визначають рушійною силою саморозвитку і самовдосконалення особистості у професійній педагогічній діяльності.

Якість і успішність професійної діяльності викладача вищої школи визначаються своєрідністю мотиваційно-потребової сфери викладача і системи його цінностей. Мотивація самоорганізації викладача вищої школи включає в себе потреби, мотиви, стимули, ситуативні фактори, мотивування й самомотивування, які в сукупності детермінують його поведінку в ситуаціях професійної діяльності.

З метою ефективної самоорганізації у професійній діяльності майбутньому викладачеві вищої школи потрібно сформувати ставлення до ресурсів і способів самоорганізації як до цінності. Поняття “цінності” тісно взаємопов’язане з поняттям “потреби”. Потреба – необхідна умова будь-якої діяльності, вона спонукає людину до активності, а спрямована діяльність забезпечується мотивом, що надалі формує мету діяльності та визначає способи її досягнення.

У психології мотив визначають як спонуку до діяльності, спонукальну причину дій і вчинків, а мотивацію – як сукупність спонукальних факторів, які стимулюють активність особистості; це всі мотиви, потреби, стимули, ситуативні чинники, які спонукають поведінку людини⁵⁹¹.

Як зазначає С. Занюк, мотивація є динамічним процесом, який керує поведінкою людини, визначає її спрямованість, активність, характер дій, стійкість інтересу до продовження їх реалізації. Інтенсивність актуальної (діє “тут і тепер”) мотивації залежить від сили мотиву й потужності ситуативних детермінант мотивації. Основна функція мотивації полягає в саморегуляції активності людини на окремих фазах її діяльності, передусім до та після виконання дії; це процес, за якого відбувається перетворення зовнішньої заданої мети діяльності особи у її внутрішню потребу.

Загалом мотивація може бути стійкою/нестійкою, позитивною/негативною, зовнішньою/внутрішньою. Стійка мотивація виникає з основних потреб людини, є рефлексивною і не потребує додаткового підкріплення. Нестійка мотивація, навпаки, потребує постійного підсилення зовнішньою або внутрішньою мотивацією. Щодо мотивації зовнішньої, то вона постає як детермінація поведінки фізіологічними потребами і стимуляцією середовища, внутрішня (процесуальна) –

⁵⁹¹Занюк, С. С., 2002. *Психологія мотивації*. Київ : Либідь, с. 6-7.

це зумовленість поведінки факторами, безпосередньо не пов'язаними з впливом середовища і фізіологічними потребами організму⁵⁹². Зовнішня мотивація зумовлюється обставинами, які перебувають поза межею впливу суб'єкта, внутрішня – пов'язується зі змістом діяльності самого суб'єкта і мало залежить від зовнішніх факторів.

Важливу роль у життєдіяльності людини відіграє мотивація, яка ґрунтується на позитивних стимулах. Щодо негативної мотивації, то вона, як правило, більш сильна і дієва, порівняно з внутрішньою, однак лише упродовж короткого періоду часу, оскільки здатна забирати багато психічної енергії в людини. Разом з тим, як зазначає М. Мочалова, реалізація лише позитивної мотивації може призвести до втрати об'єктивної оцінки діяльності, формалізації її здійснення. Тому доцільним є поєднання позитивної й негативної мотивації в самоорганізації діяльності у процесі вибору оптимального для кожного суб'єкта балансу⁵⁹³.

Самоорганізація взаємозв'язана із мотивацією і самомотивацією, яка розуміється як самостимулювання, самопідштовхування себе до цілі, що ґрунтується на внутрішніх переконаннях людини. Самоорганізація у професійній педагогічній діяльності базується на самомотивації власної свідомої діяльності й відображається у спрямованості на свідому самоорганізацію.

На основі аналізу різних підходів щодо сутності мотивації, її функцій, структури, які представлено в роботах С. Занюка⁵⁹⁴, Є. Ільїна⁵⁹⁵, Х. Хекгаузена⁵⁹⁶, надамо визначення самомотивації в структурі самоорганізації особистості у професійній діяльності як спрямованої дії особи на актуалізацію бажання й створення енергії для виконання обраної цілі; це спонукання себе до досягнення актуальних особистих цілей, до дії на основі аналізу ситуації чи самоаналізу, самоспостереження і самооцінки. Самомотивування – це також суб'єктивне пояснення особою своїх дій.

⁵⁹² Занюк, С. С., 2002. *Психологія мотивації*. Київ : Либідь, с. 98-99.

⁵⁹³ Мочалова, М. С., 2012. Самоорганизация, мотивация и самомотивация как основа успешной учебно-профессиональной деятельности студентов физкультурных вузов. *Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта*, № 9 (91), с. 117.

⁵⁹⁴ Занюк, С. С., 2002. *Психологія мотивації*. Київ : Либідь.

⁵⁹⁵ Ильин, Е.П., 2002. *Мотивация и мотивы*. Санкт-Петербург: Питер.

⁵⁹⁶ Хекгаузен, Х., 2003. *Мотивация и деятельность*. 2-е изд. Санкт-Петербург: Питер; Москва: Смысл.

Відмінність самомотивації від мотивації полягає в тому, що під час самомотивації відбувається цілеспрямований пошук і рефлексія внутрішніх мотивів (або мотиваторів) самоорганізації особистості у власній свідомості, їх прийняття, вербалізація і застосування через вольовий акт, результатом чого є досягнення мети самоорганізації.

Рушійною силою самомотивації є *актуальні для особистості цілі*. Ціль – це усвідомлений, запланований результат діяльності, суб'єктивний образ (модель) майбутнього продукту діяльності; вона організовує і спонукає людину до діяльності та активності. Для досягнення кінцевого результату необхідно визначити проміжні цілі й етапи досягнення цілі. Проходження кожного етапу діяльності створює ситуацію успіху, надихає, стимулює до досягнення кінцевої цілі, й таким чином, посилює мотивацію. Мотивація досягнення спонукає людину шукати нові способи застосування своєї енергії, здібностей, сил у професійній діяльності. Позитивно мотивований фахівець виявляє готовність успішно здійснювати професійну діяльність, продукувати нові, оригінальні ідеї, виявляти ініціативу, здійснювати творчий пошук.

Усвідомленою і мотивованою діяльність стає завдяки сформованим *професійним цінностям*, які відіграють роль еталонів, основних детермінант, які визначають професійну спрямованість і ставлення педагога до професійної діяльності (О. Дубасенюк⁵⁹⁷, Г. Печерська⁵⁹⁸).

Таким чином, ціннісні орієнтації викладача вищої школи виконують функцію задоволення його потреб і спрямовують його соціальну і професійну активність на досягнення суспільно значущої мети. Ціннісними орієнтирами фахівця у педагогічній професії є усвідомлення значущості педагогічної діяльності; спрямованість на особистісне і професійне зростання, саморозвиток; визнання самоцінності власної особистості, особистісного та професійного здоров'я; пріоритетність ефективності й продуктивності професійної діяльності тощо.

Отже, *ціннісно-мотиваційний компонент* компетентності самоорганізації магістрантів у професійній педагогічній діяльності характеризується осмисленням

⁵⁹⁷ Дубасенюк, О. А., 2015. *Професійно-педагогічна освіта: методологія, теорія, практика* : монографія. Житомир, Т.1, с. 337.

⁵⁹⁸ Печерська, Г. О., 2013. Професійні ціннісні орієнтації вчителів. *Психологічні науки*: зб. наук. праць, Т.2, вип. 10, с. 254.

майбутнім фахівцем значущості самоорганізації у професійній діяльності, мотивами самоорганізації, самореалізації, самоефективності, особистісного і професійного зростання, здатністю до подолання когнітивних труднощів, позитивним ставленням до оволодіння методами і прийомами самоорганізації, що детермінують його здатність до самоорганізації у професійній діяльності.

У межах цього компонента у магістрантів формується потреба у визначенні й досягненні цілей професійної діяльності, самовдосконаленні й саморозвитку, усвідомленні власних інтересів, мотивів, визнанні цілі діяльності як соціально значущої; потреба в прогнозуванні, плануванні, аналізі виконуваної діяльності на основі рефлексивних дій.

Мотивація самоорганізації у професійній діяльності магістранта зумовлена його професійними інтересами, ціннісними орієнтаціями, сформованими ідеалами. Вона виявляється у навчальній/ навчально-професійній і позанавчальній (у самостійній індивідуальній) діяльності, визначає особливості оцінки здобувачами педагогічних ситуацій і логіку дій у ситуаціях самоорганізації. Важливо, щоб знання й уміння самоорганізації стали особистою потребою магістрантів, запорукою реалізації значущої для них мети, прагнення досягати оптимального результату діяльності.

Когнітивно-пізнавальний компонент компетентності самоорганізації. Знання, засвоєні суб'єктом навчання у процесі спрямованого навчання чи набуті самостійно, закріплюються у свідомості та є основою для формування переконань, умінь, навичок і досвіду діяльності. У Національній рамці кваліфікацій для розкриття сутності інтегральної компетентності, яка має бути сформована у фахівців магістерського рівня, вживаються дескриптори “знання”, “уміння/навички”, “комунікація”, “автономія і відповідальність”. Категорія “знання” у цьому документі подається як осмислена і засвоєна суб'єктом наукова інформація, що є основою його усвідомленої, цілеспрямованої діяльності⁵⁹⁹.

У складі когнітивно-пізнавального компонента компетентності самоорганізації категорія “знання” постає і як системна сукупність спеціальної

⁵⁹⁹ Національна рамка кваліфікацій, 2019. *Офіційний вісник України*, № 49, с. 62.

науково обґрунтованої інформації щодо змісту, структури, механізмів, способів діяльності у процесі самоорганізації особистості викладача вищої школи у професійній діяльності, і як якісна системна характеристика, яка відображає рівень засвоєння відповідної інформації.

Когнітивно-пізнавальний компонент компетентності самоорганізації характеризується системою знань і розумінь магістранта, рівнем його інтелектуального розвитку, творчих здібностей, наявністю теоретичних і методологічних основ самоорганізації, які визначають його готовність до вирішення завдань професійної діяльності, в тому числі до цілевизначення, прогнозування, осмислення, самодіагностики, проєктування, конструювання, самоуправління, самоконтролю, самокоригування та ін.

Когнітивно-пізнавальний компонент компетентності самоорганізації майбутнього викладача вищої школи у професійній діяльності включає знання теоретичного і процедурного змісту: знання специфіки професійної педагогічної діяльності та сукупність знань для ефективного виконання посадових обов'язків; знання щодо сутності, механізмів і методів самоорганізації у професійній діяльності; знання щодо засобів цілевизначення, планування, конструювання/моделювання, самоаналізу, самоконтролю і саморегулювання; розуміння особливостей і умов формування компетентності самоорганізації, здатність логічно й адекватно до ситуації професійної діяльності застосовувати знання (дійовість знань); здатність самостійно удосконалювати власні знання. При цьому магістрант повинен уміти застосовувати нетрадиційні схеми мислення й аналітичні підходи до оперативного й продуктивного вирішення завдань професійної діяльності, обирати індивідуально значущі для нього способи й алгоритми дій у непередбачуваних ситуаціях.

Варто зауважити, що повноцінність і якість сформованості названого компонента має відображатися такими критеріями, як повнота, глибина і системність (знання про об'єкт характеризуються кількістю усвідомленої інформації, що за своєю структурою відповідає структурі наукової теорії), оперативність і дієвість (готовність і вміння магістранта застосовувати знання у

ситуаціях самоорганізації), гнучкість (швидкість знаходження способів застосування знань відповідно до зміни ситуації), усвідомленість і дієвість (розуміння зв'язку знань через уміння їх застосовувати) знань.

Діяльнісно-практичний компонент компетентності самоорганізації майбутніх викладачів є комплексом взаємопов'язаних умінь, навичок, здатностей, особистісних характеристик, які забезпечують його успішну самоорганізацію у навчальній/ професійній діяльності. До цього компонента включаємо вміння, з допомогою яких реалізується процес самоорганізації від етапу прогнозування мети, планування і моделювання діяльності до рефлексії й корегування результатів, а також досвід використання методів і прийомів самоорганізації та досвід творчого застосування умінь самоорганізації у проблемних ситуаціях педагогічної діяльності.

Н. Дуднік вважає, що уміння професійної самоорганізації є вагомими для якісної організації самостійної навчальної діяльності студентів і пропонує уміння професійної самоорганізації розглядати як “здатність особистості самостійно визначати мету і першочергові завдання, організовувати їх поетапне розв'язання, контролювати цей процес й аналізувати одержані результати з метою подальшого розвитку, вдосконалення професійно необхідних рис характеру і здібностей для підвищення рівня професіоналізму” майбутнього педагога⁶⁰⁰. Науковці В. Філоненко і В. Петьков визначають уміння професійної самоорганізації як способи раціонального виконання дій, що спрямовані на виконання професійно й особистісно значущих завдань⁶⁰¹.

Унаслідок аналізу різних підходів Л. Фалєєва визначає уміння самоорганізації студента як комплекс професійно-особистісних дій, які ґрунтуються на знаннях специфіки організаційної діяльності й виявляються через саморегуляцію, що дозволяє ефективно здійснювати професійну діяльність. Систему цих умінь, на її думку, складають проєктувальні, виконавські й контрольні-оцінні уміння⁶⁰². При цьому параметрами вимірювання самоорганізаційних дій особистості дослідниця

⁶⁰⁰ Дуднік, Н., 2009. Уміння професійної самоорганізації як засіб підвищення адаптованості першокурсників до умов навчання у вищій школі. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*, вип. 25, Ч. 4, с. 82.

⁶⁰¹ Філоненко, В. А., и Петьков В. А., 2013. Самоорганизация в профессиональном становлении личности будущего педагога, Реж. дост.: <https://cyberleninka.ru/article/n/samoorganizatsiya-v-professionalnom-stanovlenii-lichnosti-buduschego-pedagoga.pdf>

⁶⁰² Фалєєва, Л. В., 2012. Умения самоорганизации современной личности студента: от беспорядка к совершенству?! [online]. Режим доступу: http://www.rusnauka.com/9_NND_2012/Pedagogica/2_104417.doc.htm

визначає такі ознаки: зовнішньо-поведінкові: дотримання порядку на робочому місці та в процесі діяльності, раціональний розподіл часу з урахуванням ситуації, планування своїх дій та їх розумне чергування, уміння вносити в діяльність організованість у зв'язку зі зміною обставин; внутрішні характеристики: ступінь сформованості вольових звичок особистості, доведення розпочатої справи до завершення, систематичність і послідовність дій, уміння долати труднощі, виконувати заплановане вчасно.

Уміння самоорганізації мають високий ступінь узагальненості: у кожній ситуації професійної діяльності вони передбачають усвідомлення мети, умов її досягнення, прогнозування, формулювання завдань діяльності, планування і вибір способів виконання дій, необхідних для досягнення мети, самостимулювальні дії, самодіяльність, самоконтроль і самоаналіз результатів і власних організаційних дій. Таким чином, складниками діяльнісно-практичного компонента компетентності самоорганізації є прогностичні, проєктувальні, процесуальні уміння (регулятивні й рефлексивні уміння віднесено нами до регулятивно-вольового і рефлексивно-оцінного компонентів відповідно) й адаптивні. Охарактеризуємо змістове наповнення кожної групи умінь:

- *прогностичні*: здатність бачити проблему, усвідомлювати сенс виконуваної діяльності, розуміти поставлені завдання, формулювати цілі діяльності, прогнозувати результат і наслідки своїх рішень;

- *проєктувальні*: планувати свою діяльність (складати загальний план виконуваної діяльності, визначити послідовність дій); визначати інструменти діяльності, оптимальні способи виконання діяльності; розподіляти час та внутрішні й зовнішні ресурси, формувати стратегії власного розвитку і самовдосконалення;

- *організаційно-діяльнісні*: самостійно приймати рішення, брати на себе відповідальність, конструктивно вести ділове спілкування; здійснювати організацію робочого місця і розподіл часу; застосовувати оптимальні способи дій з метою збереження і відновлення особистісних ресурсів; організувати просторово-часовий континуум; своєчасно виконувати завдання;

– *адаптивні*: ступінь психологічної гнучкості, варіативності поведінки магістрантів, здатність адаптуватися до змінюваних умов професійної діяльності та ступінь орієнтування в нестандартних ситуаціях навчальної/навчально-професійної діяльності; спрямованість особистості магістранта до саморозвитку.

Таким чином, діяльнісно-практичний компонент відображає сукупність систематизованих умінь і навичок, які характеризують процесуальні дії з цілевизначення, планування, організації дій у професійній діяльності, визначають якість застосування способів, прийомів, технік самоорганізації, що підвищують ефективність і результативність дій майбутнього викладача у навчальній/навчально-професійній діяльності.

Регулятивно-вольовий компонент компетентності самоорганізації у професійній діяльності. Варто зазначити, що у процесі самоорганізації особистості у професійній діяльності істотне значення мають сила волі та вольові якості, які виявляються в мотиваційних (потреба планувати і створювати умови для реалізації запланованих дій) і регуляторно-поведінкових (контроль за розпочатою справою, її завершення) характеристиках.

Регулятивно-вольовий компонент компетентності самоорганізації передбачає самоконтроль, саморегуляцію, уміння керувати собою, мобілізацію особистісних можливостей, концентрацію активності, яка спонукає до самостійності та ініціативності у професійній діяльності, самокорегування, спонукально-дійовим чинником прояву яких є вольові зусилля майбутнього викладача вищої школи.

Теоретичні основи волі як механізму саморегуляції людської поведінки обґрунтовано І. Бехом, Л. Виготським, В. Селівановим, С. Рубінштейном та ін. Педагогічні завдання формування вольових умінь, розвитку волі як компонента готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності розв’язують М. Гриньова, М. Нечепоренко, В. Чудакова та ін. Зокрема, В. Чудакова⁶⁰³ вважає “вольовий самоконтроль” одним із складників інтегральної емоційно-вольової сфери особистості в структурі психологічної готовності до інноваційної діяльності та

⁶⁰³ Чудакова, В. П., 2015. Дослідження "вольового самоконтролю/вольової саморегуляції" – показника сформованості психологічної готовності до інноваційної діяльності й конкурентоздатності особистості: діагностично-інтерпретаційний компонент. *Освіта і розвиток обдарованої особистості*, № 1, с. 39–47.

конкурентоздатності особистості у швидкозмінних умовах. М. Нечепоренко⁶⁰⁴ обґрунтовує систему принципів і прийомів впливу на емоційно-вольовий компонент особистості студента у процесі професійно-педагогічної підготовки. Вольову культуру особистості студента дослідник поєднує з умінням виявляти активність чи пасивність, бути готовим до рішучих дій чи прояву стриманості.

С. Карпенчук тлумачить поняття “воля” як здатність людини, що має прояв у самодетермінації й саморегуляції нею своєї діяльності й різних психічних процесів, і визначає такі її основні функції: вибір мотивів і цілей; регуляція спонукання до дій за недостатньої їх мотивації; організація психічних процесів відповідно до виконуваної людиною діяльності; мобілізація психічних можливостей для подолання перешкод у процесі досягнення поставлених цілей⁶⁰⁵.

Поняття “воля” може вживатися у різних аспектах: як вияв бажання діяти; як свідоме прийняття рішення у ситуації вибору; як наполегливість, цілеспрямованість. Воля є одним із механізмів, що дає можливість керувати власною поведінкою, психічними процесами і мотивацією.

Волю можливо ототожнити з готовністю до негайної дії, а згодом – до системної дії, яка підсилюється витримкою. Важливим компонентом волі є зусилля, оскільки вольова дія виконується за напруження різної сили. Вольові зусилля характеризуються кількістю енергії, яка витрачається на виконання цілеспрямованих дій чи утримання від них. Вольова сфера виконує регулятивні функції й у процесі самоорганізації діяльності спонукає людину до виявлення зусиль для виконання бажаних чи небажаних дій. Таким чином, воля людини здійснює регуляцію психічних процесів, дій, поведінки або ж мобілізацію фізичних і психічних можливостей у процесі самоорганізації власної діяльності.

Науковець І. Бех зазначає, що воля відображає активність людини, спрямовану не на зовнішній світ, а на саму себе. Вольова регуляція “характеризується свідомою навмисністю поведінки, що ґрунтується на розробці плану – програми досягнення мети; свідомим вибором певного способу дії із низки можливих; оцінкою перепон на шляху до мети; необхідністю мобілізації вольових

⁶⁰⁴ Нечепоренко, М. В., 2011. *Емоційно-вольова культура студента*: монографія. Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна.

⁶⁰⁵ Карпенчук, С. Г., 2005. *Теорія і методика виховання* : навч. посіб. 2-ге вид., допов. і переробл. Київ : Вища шк., с. 102.

зусиль для подолання перешкод”⁶⁰⁶. Такі функціональні характеристики волі дають підстави розглядати її не лише як складову регулятивно-вольового компонента, а й як свідому, довільну дію у структурі ціннісно-мотиваційного, когнітивно-пізнавального, діяльнісно-практичного, рефлексивно-оцінного компонентів компетентності самоорганізації майбутніх викладачів у професійній діяльності.

Зазначимо, що сформованість відповідного рівня вольових якостей відображає здатність майбутнього викладача вищої школи до самомотивації, саморегуляції, мобілізації зусиль, прояву власної активності у розв’язанні професійних завдань чи подоланні суперечностей, виконує функцію збереження/відновлення психічних сил у неочікуваних ситуаціях чи у випадку виконання одноманітної діяльності або впливу одноманітних факторів.

За І. Павловим, людина – це система, яка сама себе регулює, виправляє і навіть удосконалює. У психолого-педагогічних наукових джерелах поняття “самоорганізація” розглядається у зв’язку з поняттями “саморегуляція”, “самоуправління”, “самоконтроль”, при цьому вчені по-різному їх трактують і співвідносять. К. Лисенко-Гелемб’юк⁶⁰⁷ акцентує на спільних рисах між поняттями “самоорганізація” та “саморегуляція”, при цьому відзначає, що самоорганізація здійснюється за допомогою мобілізації зовнішніх і внутрішніх ресурсів. Таким чином, саморегуляція забезпечує управління активністю суб’єкта у діяльності, а самоконтроль є компонентом саморегуляції й одним із провідних механізмів її повноцінного функціонування. Попри це, до психологічних механізмів саморегуляції належать рефлексія, самооцінка, самонавіювання тощо. Г. Савицька⁶⁰⁸ також вважає саморегуляцію складником професійної самоорганізації, сформованість умінь і навичок якої є однією з психолого-педагогічних умов успішності професійної діяльності.

За оцінкою дослідників К. Лисенко-Гелемб’юк⁶⁰⁹, Н. Сергієнко⁶¹⁰, саморегуляція здійснюється у єдності енергетичних, динамічних і соціально-

⁶⁰⁶ Бех, І. Д., 2008. *Виховання особистості* : навч. посіб. Київ : Либідь, с. 488.

⁶⁰⁷ Лисенко-Гелемб’юк, К., 2016. *Психологічний аналіз процесів вольової регуляції як ознаки свідомості й розкриття особистісного потенціалу* [online]. Режим доступу: <http://journals.pu.if.ua/index.php/esu/article/download/1266/1278>

⁶⁰⁸ Савицька, Г. С., 2013. Професійна саморегуляція як важлива складова професійної самоорганізації майбутніх економістів. *Нова парадигма*, вип. 116.

⁶⁰⁹ Лисенко-Гелемб’юк, К., 2016. *Психологічний аналіз процесів вольової регуляції як ознаки свідомості й розкриття особистісного потенціалу* [online]. Режим доступу: <http://journals.pu.if.ua/index.php/esu/article/download/1266/1278>

змістових аспектів. Людина свідомо, з урахуванням соціальної ситуації, важливості виконуваних операцій, можливих результатів своєї дії тощо переходить з однієї діяльності на іншу. При цьому особистісна саморегуляція постає необхідною передумовою активної, свідомої й цілеспрямованої реалізації накопиченого досвіду під час вирішення різноманітних завдань життєдіяльності й досягнення продуктивності в їх реалізації, а ключовими її ознаками є здатність людини усвідомлено планувати, будувати, діяти адекватно до обраної нею програми, принципів, норм і правил.

Орієнтовно саморегуляція має таку структуру⁶¹¹: прийняття суб'єктом мети її доцільної активності; модель умов діяльності; формат власне виконавчих дій; інформація про реально досягнуті результати; оцінка відповідності реальних результатів критеріям успіху; вирішення питання про необхідність і характер кореляцій діяльності.

Саморегуляція індивіда залежить також від особливостей нервової діяльності, від особистісних якостей і від його звичок в організації дій, сформованих у процесі виховання.

Аналіз праць у галузі психології (О. Емішянц, Є. Ільїн) і розкриття дослідниками взаємозв'язку процесів саморегуляції, самоконтролю і самоорганізації свідчить про включеність до самоорганізації двох інших процесів як її механізмів. Самоорганізація також може мати характер управління діяльністю і поведінкою особистості, коли спрямована на більш віддалену перспективу: вибір життєвого шляху, визначення завдань самовдосконалення, конкретизація мети самовиховання тощо, й виконує регулятивну роль у процесі розв'язання завдань найближчого майбутнього.

Самоорганізація будь-якої педагогічної праці пов'язана з вольовою саморегуляцією, контролем діяльності, певним самообмеженням. Процес самоконтролю, як механізм самоорганізації, відбувається на усіх рівнях самоорганізації поведінки, при цьому самоконтроль присутній незмінно,

⁶¹⁰ Сергієнко, Н. П., та Сугак, О. С., 2017. Психологічні особливості саморегуляції особистості. *Проблеми екстремальної та кризової психології*, вип. 21, с. 171-178.

⁶¹¹ У тому ж джерелі, с. 175.

змінюються лише способи самоконтролю під час переходу з одного рівня самоорганізації поведінки на інший, і від одного компонента – до іншого⁶¹².

Самоконтроль передбачає наявність еталона і можливість одержання відомостей про дії й стани, що контролюються. Самоконтроль – це свідоме самостійне регулювання особистістю своєї поведінки, її мотивів і спонукань на підставі виявлення відхилень у думках, почуттях, учинках, діях від загальноприйнятих вимог. До механізму самоконтролю належать самоаналіз, самооцінка, самокритика й самообмеження – здатність відмовитися від бажаного, коли це зумовлюється внутрішньою потребою.

Отже, сформованість регулятивно-вольового компонента компетентності самоорганізації відображає здатність магістранта здійснювати самоконтроль, саморегуляцію діяльності, мобілізувати власні ресурси, стимулювати власну активність на розв'язання навчальних/навчально-професійних завдань, здійснювати самоконтроль і самокорекцію у стандартних ситуаціях професійної діяльності, неочікуваних ситуаціях чи у випадку виконання одноманітної діяльності або впливу одноманітних факторів, що є свідченням взаємозв'язку і взаємозалежності регулятивно-вольового компонента компетентності самоорганізації у професійній діяльності з ціннісно-мотиваційним, когнітивно-пізнавальним, діяльнісно-практичним, рефлексивно-оцінним компонентами.

Уважаємо, що програма формувальних дій з розвитку регулятивно-вольового компонента компетентності самоорганізації повинна включати: ознайомлення магістрантів із методами і прийомами саморегуляції й самоконтролю; систему завдань для вивчення самоефективності у навчальній діяльності; планування повсякденної діяльності з визначенням жорстких і гнучких завдань, розподілу їх пріоритетності та контролем їх виконання; застосування методів самоконтролю і саморегуляції; систематичний самоаналіз і самоконтроль магістрантом методів і прийомів власної навчальної праці, самооцінку і самокорекцію своєї діяльності у процесі навчання й самопідготовки та інші.

⁶¹² Емішянц, О. Б., 2011. *Психологічні особливості самоконтролю особистості*, [online]. Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vlca_Gum/2011_10/50.pdf, с. 130.

Рефлексивно-оцінний компонент компетентності самоорганізації.

Оскільки професійна діяльність викладача вищої школи характеризується варіативністю педагогічних завдань і різноманіттям професійних ситуацій, розв'язання яких не може бути стереотипізоване, мати однакові шаблони вирішення, процес професійної підготовки розглядаємо як важливий етап набуття магістрантами відповідних компетентностей, внутрішньої самопобудови, самотворення, становлення суб'єктності, самоактуалізації й самореалізації, які в становленні особистості майбутнього фахівця пов'язані із формуванням і розвитком рефлексивної позиції студента в процесі навчально-пізнавальної діяльності. Саме тому в структурі компетентності самоорганізації доцільним є виокремлення рефлексивно-оцінного компонента.

Проблеми розвитку рефлексії багатогранно представлені в роботах М. Васильєвої⁶¹³, Ю. Кулюткіна⁶¹⁴, розвиток рефлексивної культури педагога аналізується у дослідженнях К. Павелків⁶¹⁵, О. Погрібної⁶¹⁶ та ін., рефлексію як механізм формування конструктивних умінь особистості розглядають Л. Сліпчишин⁶¹⁷, В. Щеголь, Т. Михайловська⁶¹⁸, як основу самоорганізації особистості в професійній діяльності – І. Ральникова⁶¹⁹, А. Троянська⁶²⁰, В. Халанська⁶²¹. У визначенні науковців рефлексивна культура педагога постає як системоутворювальний чинник та інтегральна особистісна якість, яка визначає розвиток способів і стратегій професійного зростання, усвідомлення й подолання стереотипів професійного досвіду та діяльності.

Педагогічні завдання формування рефлексивних умінь у викладачів вищої школи розв'язують Ю. Бабаян, К. Нор⁶²², підкреслюючи значущість рефлексії як

⁶¹³ Васильєва, М.О., 2011. *Формування професійної рефлексії майбутніх соціальних працівників у класичному університеті*: автореф. кандидата пед. наук. Київ.

⁶¹⁴ Кулюткін, Ю.Н., и Муштавинская, И.В., 2002. *Образовательные технологии и педагогическая рефлексия*. Санкт-Петербург: СПбГУПМ.

⁶¹⁵ Павелків, К.М., 2011. *Формування рефлексивної культури у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів*: автореф. кандидата пед. наук. Одеса: Південноукр. держ. педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського.

⁶¹⁶ Погребная, О.С., 2007. *Рефлексия как условие формирования адекватной Я-концепции педагога*: автор. канд. псих. наук. Ставрополь.

⁶¹⁷ Сліпчишин, Л., 2015. Рефлексія як механізм формування конструктивних умінь особистості. В: В.Г. Кремень, М.Ф. Дмитриченко, Н.Г. Ничкало, ред. *Концептуальні засади професійного розвитку особистості в умовах євроінтеграційних процесів*: зб. наук. статей. Київ: НТУ, с. 453-459.

⁶¹⁸ Щеголь, В.И., и Михайловская, Т.А., 2010. Рефлексия в творческом саморазвитии проектной деятельности студента. *Педагогическое образование и наука*, № 5, с. 64-67.

⁶¹⁹ Ральникова, И.А., 2009. Рефлексивное автопроектирование как технология самоорганизации в контексте становления и преобразования жизненных перспектив личности. *Сибирский психологический журнал*, № 33, с. 105-106.

⁶²⁰ Троянская, А.И., 2011. *Профессиональная рефлексия личности в мире этнической культуры*: монография. Ижевск: УдГУ.

⁶²¹ Халанская, В.А., 2006. *Процесс самоорганизации личности студентов при изучении психологии с помощью активных методов обучения*: автореф. кандидата психолог. наук. Курск.

⁶²² Бабаян, Ю.О., та Нор К.Ф., 2014. Структура рефлексивної компетентності викладача вищої школи. *Збірник наукових праць. Психологічні науки*, вип. 2.13 (109), с. 22-26.

необхідного компонента професійної компетентності. За оцінкою В. Щеголя і Т. Михайловської⁶²³, високий ступінь включення студентів у самоосвітню творчу діяльність та її рефлексія сприяють самовиявленню і прояву особистісних здібностей з метою удосконалення самоорганізації у навчальній діяльності, самоосвіти й творчого розвитку загалом.

За словниками, *рефлексія* (лат. reflexio – відображення, звернення назад) – це: 1) самоаналіз, самопізнання людиною своїх внутрішніх психічних актів і станів; 2) здатність людини до самоаналізу розумової діяльності та поведінки; 3) один із механізмів усвідомлення окремим індивідом чи групою того, як їх насправді сприймають і оцінюють інші індивіди чи групи; 4) осмислення людиною власних дій і їхніх законів, діяльність самопізнання, що розкриває специфіку духовного світу людини⁶²⁴; *саморефлексія* – процес самопізнання, за якого усвідомлюються власні думки і психічні переживання⁶²⁵.

Рефлексію розуміють як здатність людини виходити за межі власного “Я”, осмислювати, аналізувати будь-що через порівняння образу свого “Я” з подіями, ситуаціями, особистостями. Крім того, рефлексія розглядається як уміння конструювати й утримувати образ свого “Я” у контексті значущих подій, як установку щодо себе стосовно своїх можливостей, здібностей, соціальної значущості, самоповаги, самоствердження.

У наукових працях (М. Васильєва⁶²⁶, М. Головань⁶²⁷, І. Донченко⁶²⁸, К. Павелків⁶²⁹, О.Фенина⁶³⁰) рефлексія розглядається і як засіб осмислення, самоаналізу й самооцінки особою власної діяльності та її результатів, і як процес інтеграції механізмів усвідомленої саморегуляції, які лежать в основі самоорганізації особистості: цілеспрямованості, можливості передбачення результатів дій, свободи вибору, упорядкованості, осмисленості й контрольованості поведінки; і як спосіб

⁶²³ Щеголь, В.И., и Михайловская, Т.А., 2010. Рефлексия в творческом саморазвитии проектной деятельности студента. *Педагогическое образование и наука*, № 5, с. 64-67, с. 67.

⁶²⁴ *Психология Ψ*, [online]. Режим доступу: <http://psychology.com.ua/slovník-r/>; Мельничук, О.С., 1974. *Словник інішомовних слів*. Київ.

⁶²⁵ Шинкарук, В. ред., 2002. *Філософський енциклопедичний словник*. Київ: Абрис, с. 54.

⁶²⁶ Васильєва, М.О., 2011. *Формування професійної рефлексії майбутніх соціальних працівників у класичному університеті*: автореф. кандидата пед. наук. Київ: Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова.

⁶²⁷ Головань, М. С., 2014. Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія*. Ялта: РВВ КГУ, вип. 44, Ч. 3, с.87.

⁶²⁸ Донченко, І.А., 2010. *Педагогічні умови розвитку професійної самосвідомості майбутніх викладачів вищого навчального закладу в процесі магістерської підготовки*: автореф. кандидата пед. наук. Запоріжжя: Класичний приватний університет, с.9.

⁶²⁹ Павелків, К.М., 2011. *Формування рефлексивної культури у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів*: автореф. кандидата пед. наук. Одеса: Південноукр. державний педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського.

⁶³⁰ Фенина, О.Я., 2015. *Рефлексивно-поведінкові особливості становлення професійного саоменеджменту особистості*: автореф. кандидата психол. наук. Луцьк: Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, с. 8.

уточнення шляхів організації власної діяльності, визначення на основі власного досвіду оптимальних методів і прийомів роботи. Дослідники наголошують, що рефлексивна здатність особистості забезпечує процес її розвитку і саморозвитку, сприяє творчому підходу до професійної діяльності, її максимальній ефективності та результативності, дає змогу аналізувати минулий досвід, чітко усвідомлювати поставлені цілі й передбачати професійні результати й, отже, сприяє оптимізації професійної діяльності, забезпечує гнучкість поведінки щодо змінюваних ситуацій і, відповідно, ефективність процесів вибору, прийняття рішень тощо.

Рефлексія становить основу професійної діяльності викладача. Вона забезпечує удосконалення освітнього процесу й ефективно управління процесом засвоєння знань студентами. Повноцінне здійснення педагогом своєї діяльності передбачає реалізацію усіх її структурних компонентів: постановку педагогічних цілей і завдань, вибір і застосування технологій впливу на студента, аналіз розвитку своєї професійної діяльності й позитивної особистісної самозміни.

Рефлексивний процес розглядається як основа для вольової дії здобувача освіти з власного удосконалення і підвищення ефективності навчальної/навчально-професійної праці. Рефлексія допомагає здійснити аналіз різних педагогічних ситуацій, оцінити ступінь повноти власних знань, необхідних для продуктивного вирішення педагогічних завдань.

Стосовно педагогічної діяльності рефлексія пов'язана з усвідомленням професійного досвіду, виробленням критеріїв успішності професійної діяльності, аналізом змін у системі освіти; стосовно змісту освіти – виявляється в плануванні й конструюванні освітнього процесу, виборі стратегій і методів організації, коректуванні цілей і способів освітньої діяльності; щодо суб'єкта діяльності – полягає в умінні встановлювати адекватний зворотній зв'язок у взаємодії з суб'єктами навчання, в умінні озброїти їх методами рефлексії власної навчальної діяльності та вмінням оцінювати її успішність з власної позиції⁶³¹.

Належний рівень сформованості рефлексивно-оцінного компонента у структурі компетентності самоорганізації у професійній діяльності надає можливість

⁶³¹ Кулюткин, Ю.Н., и Муштавинская, И.В., 2002. *Образовательные технологии и педагоги. рефлексия*. Санкт-Петербург: СПбГУПМ.

викладачеві переосмислювати досвід (свій чи інших), осмислювати цілі власної педагогічної діяльності, прогнозувати майбутню діяльність і окреслювати перспективу професійної діяльності; здійснювати системну цілісну регуляцію своїх дій; адаптуватися у динамічно змінюваному професійному середовищі (нові потоки інформації, зміна соціально-професійних ролей, оновлення знань та ін.); запобігати і сприяти протидії професійних деформацій і деструкцій; підвищувати рівень професійної компетентності та ефективності професійної діяльності.

Рефлексивно-оцінний компонент компетентності самоорганізації майбутніх викладачів у професійній діяльності вміщує рефлексивні уміння, самооцінку рівня своєї самоорганізації, характеризує здатність та активні дії з самооцінювання, аналізу результатів дій і доцільності способів самоаналізу (порівняння отриманого результату діяльності з поставленою метою, оцінювання процесу досягнення результату праці – власних зусиль, затрат часу, раціональності дій тощо); здатність до прогнозування результату власної діяльності (пошук шляхів досягнення цілей і розв'язання завдань діяльності, прогнозування результату діяльності) та його корегування (внесення коректив у процес виконання практичних дій з досягнення цілей і кінцевий результат діяльності).

Сформованість рефлексивно-оцінного компонента компетентності самоорганізації у професійній діяльності свідчить про розвиненість таких рефлексивно-поведінкових характеристик цього феномену: високий загальний рівень саморегуляції, прагнення до саморозвитку і планування діяльності, розвиток установок, що сприяють емпатії й сформованості навиків вирішення проблем, забезпечують самоконтроль, гнучкість поведінки; адекватність самооцінки, результатів своєї діяльності й поведінки; розвиненість, сформованість і стійкість суб'єктивних критеріїв оцінювання власних результатів діяльності; здатність, за потреби, адекватно оцінювати й гнучко адаптуватися до змінених умов.

Успішне формування компонентів компетентності самоорганізації майбутніх викладачів у професійній діяльності можливе лише завдяки єдності усіх її компонентів на основі усвідомлення цінності таких знань, умінь, важливості досвіду самоорганізації, рефлексивної оцінки і самооцінки.

Розвиток суб'єктних якостей, навичок самоорганізації, рефлексії досягається завдяки навчанню способам цілевизначення, плануванню, вмінню приймати обґрунтовані рішення через самоаналіз, самозвіт за результатами дня, тижня тощо на предмет успішності чи не зовсім вдалих рішень, дій.

Н. Волкова та І. Батраченко з метою формування в майбутніх викладачів вищої школи рефлексивних здатностей пропонують такі технологічні дії⁶³²: створення різноманітних професійно спрямованих проблемних ситуацій; застосування методу рефлексивного полілогу (колективного пошуку і прийняття рішення); використання методів створення рефлексивного середовища (рефлексивні контрасти, концептуалізація, рефлексивне коктейлювання тощо); залучення магістрантів до аналітико-оцінної, пошуково-практичної діяльності; використання рефлексивно-ігрових методів розвитку і різновидів соціально-психологічного тренінгу.

Контекстна підготовка майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності передбачає органічний взаємозв'язок форм, методів і засобів моделювання предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності. Вона відбувається в навчальній, квазіпрофесійній і навчально-професійній формах навчання, у процесі реалізації яких застосовуються специфічні форми навчально-професійної співпраці викладачів і магістрантів, що супроводжуються рефлексивними завданнями. Як зазначає М. Марусинець⁶³³, механізм переходу з одного рівня на інший полягає в організації навчально-рефлексивного середовища, в доборі відповідних методичних матеріалів, використанні дослідницьких методик, формуванні операційно-технологічного фонду такої діяльності. На думку І. Міщенко⁶³⁴, досягненню оптимального рівня самоорганізації сприяє систематична практика психогігієни й засоби позитивного нейролінгвістичного програмування задля оптимізації відповідних установок, які формують підсвідому основу професійної та особистісної поведінки людини.

⁶³² Волкова, Н.П., та Батраченко, І.Г., 2015. Формування рефлексії магістрантів педагогіки вищої школи у процесі професійної підготовки. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія "Педагогіка і психологія"*, № 1 (9), с. 96-99.

⁶³³ Марусинець, М.М., 2015. Педагогічні умови та засоби формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів. *Гірська школа Українських Карпат*, № 12-13, с. 197.

⁶³⁴ Міщенко, І. В. *Самоорганізація*, [online]. Режим доступу: <http://www.pharmencyclopedia.com.ua>

Формування компетентності самоорганізації майбутніх викладачів вищої школи у професійній діяльності – це процес створення таких умов з управління й самоуправління навчальною діяльністю здобувачів вищої освіти, які сприяють позитивній динаміці сформованості визначених компонентів: ціннісно-мотиваційного, когнітивно-пізнавального, діяльнісно-практичного, регулятивно-вольового, рефлексивно-оцінного. Внутрішнім вектором умов є, власне, самоактивність, самодіяльність магістранта, його мотиваційна готовність до самоорганізації; зовнішнім – педагогічний супровід науково-педагогічних працівників, спрямований на організацію діяльності майбутніх фахівців з метою формування у них досвіду самоорганізації.

Таким чином, педагогічні дії з формування компетентності самоорганізації у професійній діяльності мають включати систему педагогічних впливів на розвиток усіх компонентів досліджуваного конструкта (ціннісно-мотиваційного, когнітивно-пізнавального, діяльнісно-практичного, регулятивно-вольового, рефлексивно-оцінного), визначення ефективності яких потребує розроблення критеріїв, показників і рівнів сформованості компетентності самоорганізації.

Тлумачення **критерію** в наукових (філософських, психолого-педагогічних, мовознавчих) джерелах подається як ознака, мірило, основа, правило, за яким здійснюється оцінка будь-чого відповідно до пред'явлених вимог⁶³⁵.

Якісною і кількісною характеристикою критерію, мірою його прояву, за якою визначають різні стани об'єкта, є *показник*, значення якого в словниках надається як свідчення, доказ, ознака чого-небудь. Тобто показник критерію (індикатор, ознака) – це деяка величина або якість змінної (критерію), міра прояву критерію; кількісна або якісна характеристика, за якою визначають різні стани об'єкта, роблять висновок про розвиток чи рух чого-небудь. Кожен критерій представляється групою показників, які якісно чи кількісно його характеризують. Як правило, критерій розуміється як деяка найбільш загальна властивість, синтетична ознака, за якою здійснюють оцінку того чи іншого явища, а показники відносно нього можуть виступати як часткові критерії.

⁶³⁵ Мойсеюк, Н. Є., 2001. *Педагогіка* : навч. посібн. 3-тє вид., доп. Київ, с. 495; *Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона* : в 86 т., 1890–1907. Санкт-Петербург; *Словник української мови* : в 11 т., 1973. Т. 4.

Таким чином, організація й аналіз процедури вивчення рівня сформованості досліджуваного явища ґрунтується на критеріальній системі, яка охоплює різні характеристики об'єкта діагностики: 1) еталон об'єкта, явища, системи, яка досліджується; 2) критерії, за якими аналізуються складові (компоненти) системного явища, об'єкта; 3) ознаки – групи показників, які дозволяють вивчати й аналізувати різні характеристики елементів системного явища, об'єкта; 4) показники – одиничні характеристики, ознаки, за якими визначають ефективність педагогічної системи дій.

Обґрунтування критеріїв і показників компетентності самоорганізації майбутнього викладача вищої школи у професійній діяльності вимагає чіткого й повного усвідомлення змістової сутності виокремлених нами компонентів: ціннісно-мотиваційного, когнітивно-пізнавального, діяльнісно-практичного, регулятивно-вольового, рефлексивно-оцінного.

Ціннісно-мотиваційний компонент компетентності самоорганізації майбутнього викладача вищої школи у професійній діяльності встановлюємо за *ступенем сформованості цінностей, мотивів, прагнень, потреби в застосуванні способів самоорганізації* (мотиваційний критерій) і визначаємо такі показники його прояву: усвідомлення цінності сформованості самоорганізаційних здатностей для ефективності професійної діяльності й збереження професійного здоров'я; потреба в творчому засвоєнні психолого-педагогічних знань і умінь; потреба в професійному самовдосконаленні й самореалізації; прагнення підвищити рівень знань з самоорганізації, навчитися способам ефективної самоорганізації.

Когнітивно-пізнавальний компонент компетентності самоорганізації показує *ступінь володіння* майбутнім викладачем вищої школи *системою теоретичних і практичних знань* про сутність, зміст і механізми прояву й здійснення самоорганізації, методи і способи самооцінки, рефлексії, самоспонування, саморегуляції й самоконтролю дій у ситуаціях професійної діяльності й *визначається за обсягом та якістю відповідних знань* (когнітивний критерій).

У межах діяльнісно-практичного компонента компетентності самоорганізації майбутнього викладача вищої школи у професійній діяльності відбувається

реалізація функціональних компонентів процесу самоорганізації: цілевизначення, планування/проектування дій; конструювання/упровадження варіанту дії/рішення завдяки докладанню вольових зусиль. Критерієм встановлення сформованості цього компонента визначаємо *ступінь сформованості умінь самоорганізації та рівень застосування процесуальних компонентів самоорганізації* (праксеологічний), його показниками: системність і систематичність цілевизначення, здатність встановлювати цілі професійного саморозвитку, самовдосконалення і шляхи їх реалізації; прогнозування результатів своїх дій у ситуаціях професійної діяльності, планування форм і методів самокерівництва; проектування оптимальних змісту, форм, методів, шляхів рішень, моделей дій, поведінки у ситуаціях професійної діяльності та їх реалізація; ергономічний підхід до створення умов й організації способів професійної діяльності й збереження особистісної ефективності.

Регулятивно-вольовий компонент компетентності самоорганізації у професійній діяльності визначаємо за *мірою вияву самоконтролю і вольових зусиль у ситуаціях самоорганізації* (регулятивний), сформованість якого відображають такі показники: мобілізація вольових зусиль для зміни ситуації; самоконтроль процесу виконання поставлених завдань та досягнення результату діяльності; саморегуляція емоцій, дій, станів, у ситуаціях навчальної/навчально-професійної діяльності; вияв активності у плануванні власної діяльності й особистісно-професійного саморозвитку.

Рефлексивно-оцінний компонент виражає уміння майбутнього викладача вищої школи здійснювати саморефлексію, оцінку, контроль і корекцію результатів своєї професійної діяльності, визначати рівень власного розвитку, особистих досягнень. Критерієм вимірювання цього компонента визначаємо *ступінь сформованості рефлексії й об'єктивності самооцінювання* (рефлексивний критерій), показниками його сформованості є: об'єктивність оцінювання себе, власних знань, умінь, навичок, рівня розвитку; орієнтування в ситуації, прийняття морально цінного рішення; аналіз доцільності своїх дій і обраних для розв'язання

педагогічного завдання способів, здатність корегувати власну діяльність відповідно до результатів оцінювання.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує різноманіття підходів до встановлення рівнів сформованості явищ, пов'язаних із самоорганізацією у професійній діяльності. Так В. Філоненко і В. Петьков на основі динаміки індивідуального розвитку суб'єктності в процесі професійного становлення, а також способів і підходів вирішення навчально-професійних завдань пропонують таку класифікацію рівнів професійної самоорганізації: рівень професійного самовизначення, рівень професійного самопроєктування, рівень професійно-творчої актуалізації, рівень професійного саморозвитку⁶³⁶.

Щодо рівнів оволодіння уміннями самоорганізації О. Логвинова притримується класифікації, запропонованої О. Новиковим: первинне уміння, частково умілі дії, уміла діяльність, майстерність⁶³⁷. Н. Попова визначає ступінь сформованості умінь самоорганізації, виходячи з уявлення про суб'єктність педагога в його професійній діяльності: самоорганізація в формі саморегуляції, самоорганізація в формі професійної самореалізації, самоорганізація у формі професійного саморозвитку⁶³⁸. А. Галяміна для визначення рівнів розвитку компетенцій самоорганізації встановлює: низький (рівень некомпетентності), початковий (рівень початкового становлення компетентності), розвитку (рівень розвитку нижче очікуваного), досвіду (очікуваний рівень розвитку компетенції) та майстерності (рівень розвитку вище очікуваного)⁶³⁹.

Оскільки ступінь прояву показників компетентності самоорганізації майбутнього викладача у професійній діяльності демонструють відповідні рівні, то, виходячи з сутнісних характеристик досліджуваного явища і логіки дослідження, доцільним вважаємо виокремлення чотирьох рівнів її сформованості: адаптивного (початкового), конструктивно-моделюючого (середнього), системно-моделюючого (достатнього), системно-творчого (високого) (табл. 3.1).

⁶³⁶ Філоненко, В. А., и Петьков В. А., 2013. *Самоорганизация в профессиональном становлении личности будущего педагога*. Реж. дост.: <https://cyberleninka.ru/article/n/samoorganizatsiya-v-professionalnom-stanovlenii-lichnosti-buduschego-pedagoga.pdf>

⁶³⁷ Логвинова, О. Н., 2014. *Развитие умения самоорганизации учебной деятельности в технологическом образовании школьников*: автореф. кандидата пед. наук. Москва: ГБОУ ВПО МО "Академия социального управления", с.14.

⁶³⁸ Попова, Н. П., 1999. *Формирование умений самоорганизации учителя в педагогической деятельности в процессе повышения квалификации*: автореф. кандидата пед. наук. Новгород : Новгородский государственный ун-тет им. Ярослава Мудрого.

⁶³⁹ Галямина, А. В., 2017. *Формирование компетенции самоорганизации учебной деятельности курсантов военных вузов (на материале дисциплины "Иностранный язык"*: Кандидат наук. Калининград. ФГАУВО "Балтийский федеральный ун-т им. И. Канта", с. 81-84.

Таблиця 3.1

Критерії, показники та рівні сформованості компетентності самоорганізації майбутніх викладачів вищої школи у професійній діяльності

Компоненти компетентності самоорганізації	Критерії вивчення	Показники сформованості	Рівні сформованості
<i>Ціннісно-мотиваційний</i>	Ступінь сформованості мотивації (мотиваційний)	<ul style="list-style-type: none"> – усвідомлення цінності сформованості самоорганізаційних здатностей для забезпечення ефективності професійної діяльності; – потреба в творчому засвоєнні знань і умінь самоорганізації, прагнення навчитися способам ефективної самоорганізації; – ступінь самомотивованості особистості на вирішення повсякденних завдань; – спрямованість особистості до досягнення цілей, прагнення до самовдосконалення у професійній діяльності. 	Системно-творчий (високий); системно-модельючий (достатній); конструктивно-модельючий (середній); адаптивний (початковий)
<i>Когнітивно-пізнавальний</i>	Обсяг та якість знань (когнітивний)	<ul style="list-style-type: none"> - розуміння сутності, змісту і цілей процесу самоорганізації викладача у професійній діяльності; - знання психологічних механізмів процесу самоорганізації; - знання методів і прийомів ефективної самоорганізації у професійній педагогічній діяльності; - обізнаність щодо способів професійного самовдосконалення та саморозвитку 	
<i>Діяльнісно-практичний</i>	Ступінь сформованості умінь самоорганізації та рівень застосування процесуальних компонентів самоорганізації (праксеологічний)	<ul style="list-style-type: none"> - системність і систематичність цілевизначення, здатність встановлювати цілі професійного саморозвитку, самовдосконалення та шляхи їх реалізації; - прогнозування результатів своїх дій у ситуаціях професійної діяльності, планування форм і методів самокерівництва; - проектування оптимальних змісту, форм, методів, шляхів рішень, моделей дій, поведінки у ситуаціях професійної діяльності та їх реалізація; - ергономічний підхід до створення умов й організації способів професійної діяльності та збереження особистісної ефективності 	
<i>Регулятивно-вольовий</i>	Міра вияву самоконтролю та вольових зусиль у ситуаціях самоорганізації (регулятивний)	<ul style="list-style-type: none"> - мобілізація вольових зусиль на зміну ситуації, досягнення результату діяльності; - самоконтроль процесу виконання поставлених завдань та досягнення результату діяльності; - саморегуляція емоцій, дій, станів, у ситуаціях навчальної/навчально-професійної діяльності; - вияв активності у плануванні власної діяльності та особистісно-професійного саморозвитку 	
<i>Рефлексивно-оцінний</i>	Ступінь сформованості рефлексії та об'єктивність самооцінювання (рефлексивний)	<ul style="list-style-type: none"> – об'єктивність оцінювання себе, власних знань, умінь, навичок, рівня особистісного та професійного розвитку; – орієнтування в ситуації, прийняття морально цінного рішення; – аналіз доцільності своїх дій та ефективності обраних способів, прийомів, варіантів поведінки; – здатність до прогнозування, передбачення розвитку ситуації, наслідків дій. 	

Критерієм виокремлення рівнів сформованості компетентності самоорганізації ми визначили ступінь активності дій магістрантів у вирішенні завдань навчальної/навчально-професійної діяльності.

Магістрант із **системно-творчим (високим) рівнем** сформованості компетентності самоорганізації має *активно-дійову творчу позицію* у засвоєнні знань щодо змісту, форм, методів, технологій цілевизначення, планування, аналізу, контролю власної діяльності у навчальній/навчально-професійній праці; усвідомлює цінність і має прагнення навчитися способам ефективної самоорганізації, має стійку позитивну мотивацію щодо засвоєння умінь самоорганізації, самостійного планування і здійснення навчальної/навчально-професійної діяльності та професійного удосконалення; творчо використовує набуті знання і навички для вирішення стандартних і нових навчально-професійних завдань; володіє уміннями вольової саморегуляції та самоконтролю; характеризується активністю, цілеспрямованістю, наполегливістю в досягненні цілей особистісно-професійного саморозвитку, здатен прогнозувати результати діяльності й обирати оптимальні варіанти дій у професійно орієнтованих ситуаціях самоорганізації.

Системно-моделюючий (достатній) рівень сформованості компетентності самоорганізації характеризує *активно-дійову позитивну позицію* магістранта щодо оволодіння знаннями, уміннями, навичками цілевизначення, планування, проєктування, самоаналізу та самоконтролю навчальної/навчально-професійної діяльності; усвідомлення цінності самоорганізації, самостійного планування і здійснення навчальної/навчально-професійної діяльності; достатній рівень теоретичних і практичних знань основ самоорганізації та способів професійного саморозвитку; розвинені вміння саморефлексії, цілевизначення, планування, проєктування, саморегуляції та самоконтролю у стандартних і нестандартних умовах навчальної/навчально-професійної діяльності; наполегливість у досягненні мети, організованість, чіткий розподіл власних ресурсів, своєчасність виконання завдань, оптимальний вибір шляхів рішень, моделей поведінки у ситуаціях самоорганізації.

Конструктивно-моделюючий (середній) рівень компетентності самоорганізації характеризується *пасивно-позитивною позицією* щодо засвоєння знань, психологічних механізмів, методів і прийомів самоорганізації у професійній діяльності, недостатнім усвідомленням цінності та особистісної й професійної значущості компетентності самоорганізації, недостатнім рівнем самомотивованості на розв'язання навчальних/навчально-професійних завдань, ситуативним рівнем спрямованості особистості до досягнення цілей особистісного й професійного самовдосконалення; ситуативним проявом педагогічної рефлексії; частковим проявом умінь цілевизначення, прогнозування, проєктування, саморегуляції та самоконтролю у ситуаціях навчальної/навчально-професійної діяльності; своєчасність виконання завдань, оптимальний вибір шляхів рішень, моделей поведінки у ситуаціях самоорганізації є ситуативними.

Адаптивний (початковий) рівень компетентності самоорганізації властивий магістрантам, які виявляють *нестійку позицію* щодо засвоєння базової інформації про зміст, механізми, методи, прийоми і техніки самоорганізації, способи особистісно-професійного розвитку; поверховість знань щодо сутності змісту, методів, технологій самоорганізації; епізодичність, несистемність цілевизначення, планування, проєктування дій; часткове або недосконале вирішення педагогічних завдань у ситуаціях самоорганізації; низький прояв активності, вольового контролю та саморегуляції дій, недостатній прояв самомотивації та саморефлексії у ситуаціях самоорганізації у навчальній/навчально-професійній діяльності; несвоєчасність виконання навчальних/навчально-професійних завдань.

Отже, в структурі компетентності самоорганізації у професійній діяльності майбутнього викладача вищої школи виокремлюємо такі взаємопов'язані компоненти: ціннісно-мотиваційний (система мотивів і ціннісних установок, адекватних цілям і завданням професійної діяльності), когнітивно-пізнавальний (сукупність знань, уявлень і розумінь, необхідних для успішної самоорганізації у професійній діяльності), діяльнісно-практичний (комплекс умінь і навичок, які забезпечують успішність процесу самоорганізації), рефлексивно-оцінний (самооцінка, самоаналіз і самопрогнозування дій на результатів самоорганізації),

регулятивно-вольовий (самоконтроль і саморегуляція як внутрішні механізми управління діями та процесами самоорганізації), рівень сформованості яких відображається чотирма рівнями: адаптивним, конструктивно-моделюючим, системно-моделюючим, системно-творчим.

3.3. Модель контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності

Для встановлення обсягу і змісту необхідних і достатніх знань задля успішного вирішення завдань професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності, встановлення оптимального співвідношення теоретичних і практичних складових підготовки, розроблення логічно-структурних схем підготовки фахівців, моделей діяльності фахівця тощо використовується метод моделювання.

Педагогічне моделювання як основу освітніх процесів розглядають у своїх публікаціях О. Березюк⁶⁴⁰, С. Гончаренко⁶⁴¹, О. Дахін⁶⁴², І. Непрокіна⁶⁴³, О. Новиков⁶⁴⁴, М. Ядровська⁶⁴⁵ та ін. Наукові основи розробки моделей і моделювання у професійній підготовці викладача вищої школи розглядаються в дослідженнях Н. Батечко⁶⁴⁶, Н. Волкової⁶⁴⁷, Н. Мачинської⁶⁴⁸, В. Пікельної⁶⁴⁹ та ін.

Дослідники використовують метод моделювання з метою проектування освітніх процесів, розроблення педагогічних проєктів, формування практико-орієнтованого контенту підготовки фахівців у межах визначених їхнім науковим інтересом дослідницьких завдань. У проблемному полі досліджень вищої педагогічної освіти в умовах інтенсивних динамічних процесів у суспільному житті істотне значення має розробка теоретико-методичних основ контекстної

⁶⁴⁰ Березюк, О. С., 2009. Методика поетапного управління процесом моделювання педагогічних ситуацій. В: О. Дубасенюк, ред. *Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики*: моногр. Житомир: Вил. ЖДУ ім. І. Франка. с. 377-390.

⁶⁴¹ Гончаренко, С., 2012. *Методологічні засади побудови педагог. теорії*. Реж. дост.: lib.iitta.gov.ua/707158/1/педагогічна%20теорія.pdf.

⁶⁴² Дахін, А. Н., 2003. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределенность. *Педагогика*. № 4. с. 21-26.

⁶⁴³ Непрокіна, І. В., 2013. *Метод моделювання як основа педагогического исследования* [online]. Режим доступу: http://teoriapragmatica.ru/rus/files/archiv_zhurnal/2013/7/peдагогіка/непрокіна.pdf

⁶⁴⁴ Новиков, А. М., и Новиков, Д. А., 2010. Построение образовательных моделей. Как строится образовательная модель? *Инновационные проекты и программы в образовании*. № 1. с. 3-9.

⁶⁴⁵ Ядровская, М. В., 2013. Модели в педагогике. *Вестник Томского государственного университета*, № 366, с. 139.

⁶⁴⁶ Батечко, Н., 2013. Сучасні підходи до моделювання підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*, № 7, с. 125-130.

⁶⁴⁷ Волкова, Н. П., 2012. Моделювання майбутньої фахової діяльності випускників у навчальному процесі вищої школи. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія "Педагогіка і психологія"*, № 1 (3), с. 12-19.

⁶⁴⁸ Мачинська, Н. І., 2013. *Педагогічна освіта магістрантів вищих навч. закладів непедагогічного профілю*: моногр. Львів: ЛьвДУВС.

⁶⁴⁹ Пікельная, В. С., 1993. *Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект)*. Доктор наук. Кривой Рог: Криворожский государственный педагогический институт.

підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності, яка покликана забезпечувати достатній і необхідний рівень компетентності фахівців для здійснення ефективної професійної діяльності.

Модель – це “штучно створений об’єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який, будучи подібним до досліджуваного об’єкта (або явища), відображає і відтворює в більш простому й узагальненому вигляді структуру, властивості, взаємозв’язки і відносини між елементами цього об’єкта”⁶⁵⁰.

Модель є результатом абстрактного узагальнення практичного досвіду, співвіднесення теоретичних уявлень про об’єкт і емпіричних знань про нього. Її можна сприймати у широкому значенні – коли йдеться про певне спрощення дійсності, її ідеалізацію, та у вузькому – коли досліджуване явище прагнуть відтворити за допомогою іншого, уже вивченого, яке легше зрозуміти.

Моделювання, відповідно до положень, розроблених В. Пікельною, визначається як “метод наукового дослідження, основа розроблення нової теорії, механізм визначення перспективи розвитку”⁶⁵¹. Крім того, моделювання може бути визначено як процес створення, дослідження та використання моделей.

Педагогічне моделювання, за висновками Ю. Делімової⁶⁵², виконує дескриптивну, прогностичну й нормативну функції. Сутність дескриптивної функції визначається тим, що за рахунок абстрагування моделі дають змогу досить просто пояснити спостережувані явища і процеси; прогностична – відображає можливість моделювання передбачати майбутні властивості й стани модельованих систем, тобто дізнатися “що буде?”; нормативна функція – дозволяє відповісти на питання “як повинно бути?” і не тільки описати існуючу систему, а й побудувати її нормативний образ – бажаний з погляду суб’єкта, інтереси і переваги якого відображені використовуваними критеріями.

О. Пірогова визначає педагогічне моделювання як послідовну розробку серії моделей, які змінюють одна одну в міру їх наближення до модельованого об’єкта.

⁶⁵⁰ Дахин, А. Н., 2003. Педагогическое моделир. : сущность, эффективность и ... неопределенность. *Педагогика*, № 4, с. 13.

⁶⁵¹ У тому ж джерелі, с. 248.

⁶⁵² Делимова, Ю. О., 2013. *Моделирование в педагогике и дидактике*. Реж. дост.: <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-3-7.pdf>

Таким чином, на методологічному рівні педагогічне моделювання включає концептуальні положення, які відображають його мету і понятійний апарат, на теоретичному рівні розробляються педагогічні моделі, на методичному – алгоритм їх застосування. Відповідно, виділяють три групи моделей: концептуальна, дидактична та методична⁶⁵³.

Для забезпечення функціонування практикоорієнтованих моделей О. Новіков і Д. Новіков⁶⁵⁴ визначають такі вимоги до їх побудови: 1) *інгерентність* – достатній ступінь узгодженості моделі із середовищем функціонування, щоб створювана модель входила в культурне середовище не як чужорідний елемент, а її природня складова. Другим аспектом інгерентності моделі є пристосовуваність середовища до моделі майбутньої системи, тобто наявність у культурному середовищі передумов для функціонування створюваної системи; 2) *простота моделі* – зумовлюється тим, що, з однієї сторони, у моделі неможливо зафіксувати багатогранність реальної ситуації, й тому має бути передбачена можливість імпровізації, маневрування суб'єкта її реалізації, а з іншої – варто враховувати необхідність оперування нею як робочим інструментом, який повинен бути зрозумілим і доступним кожному, хто з нею працюватиме; 3) *адекватність моделі* – можливість з її допомогою досягти поставленої мети проєкту відповідно до сформульованих критеріїв; відображає достатню наповненість моделі (щоб досягти цілі), точність, істинність, варіативність (можливість деякої модифікації (підлаштування) з метою підвищення її адекватності).

Таким чином, визначені вимоги до моделей корелюють з трьома учасниками процесу моделювання: середовищем (інгерентність), суб'єктом, який створює і/чи використовує модель (спрощеність), та з модельованим об'єктом, тобто створюваною педагогічною системою (адекватність).

Узагальнення підходів різних науковців щодо етапів педагогічного моделювання (А. Дахін⁶⁵⁵, Ю. Делімова⁶⁵⁶, І. Непрокіна⁶⁵⁷, О. Шапран⁶⁵⁸) засвідчує,

⁶⁵³ Вішнікіна. Л.. 2008. Педагогічне моделюв. як основа проєктування освітніх процесів. *Імідж сучасного педагога*. № 7–8. с. 80.

⁶⁵⁴ Новіков, А. М., и Новіков, Д. А., 2010. Построение образовательных моделей. Как строится образовательная модель? *Инновационные проекты и программы в образовании*, № 1, с. 3–4.

⁶⁵⁵ Дахин, А. Н., 2005. *Педагогическое моделирование*: монографія. Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО.

⁶⁵⁶ Делімова, Ю. О., 2013. *Моделирование в педагогике и дидактике*, [online]. Режим доступу : <http://sheni.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-3-7.pdf>

⁶⁵⁷ Непрокина, И. В. 2013. *Метод моделирования как основа педагогического исследования* [online]. Режим доступу : http://teoriapractica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2013/7/pedagogika/neprokina.pdf

що найбільш поширеною у сучасній психолого-педагогічній літературі є така послідовність його проведення: 1) входження в процес і вибір методологічних засад для моделювання, якісний опис предмета дослідження; 2) обґрунтування завдань моделювання; 3) проектування моделі з уточненням залежності між основними елементами досліджуваного явища, визначення параметрів об'єкта і критеріїв оцінки змін цих параметрів, вибір методик діагностики; 4) дослідження валідності моделі у розв'язанні поставлених завдань; 5) використання моделі в педагогічному експерименті; 6) інтерпретація результатів моделювання.

У своєму дослідженні метод моделювання використовуємо: 1) з метою опису теоретико-методологічних основ дослідження; 2) розробки концептуально-теоретичної моделі дослідження; 3) розробки моделі процесу самоорганізації й структурно-компонентної моделі компетентності самоорганізації майбутнього викладача вищої школи у професійній діяльності; 4) для проектування, розроблення та використання моделі контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності (науково-теоретичних основ, структурно-логічної схеми, змісту, методичної системи підготовки); 5) моделювання освітньо-професійного середовища з урахуванням предметного, психологічного, просторово-часового, соціального-комунікативного контекстів; 6) моделювання педагогічних ситуацій (у тому числі ситуацій самоорганізації у професійній діяльності); 7) як навчальний засіб і спосіб узагальнення навчального матеріалу з проблем самоорганізації (укладання схем, рисунків, діаграм та ін.); 8) для проектування моделей, пов'язаних із осмисленням знань щодо власної особистості та навчально-професійної діяльності (проекти, плани, графіки, ін.) (рис. 3.1).

⁶⁵⁸Шапран, О.І., 2011. Наукові підходи до педагогічного моделювання інноваційної підготовки майбутнього вчителя. *Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г.Сковороди"*, № 21, с. 315–318.

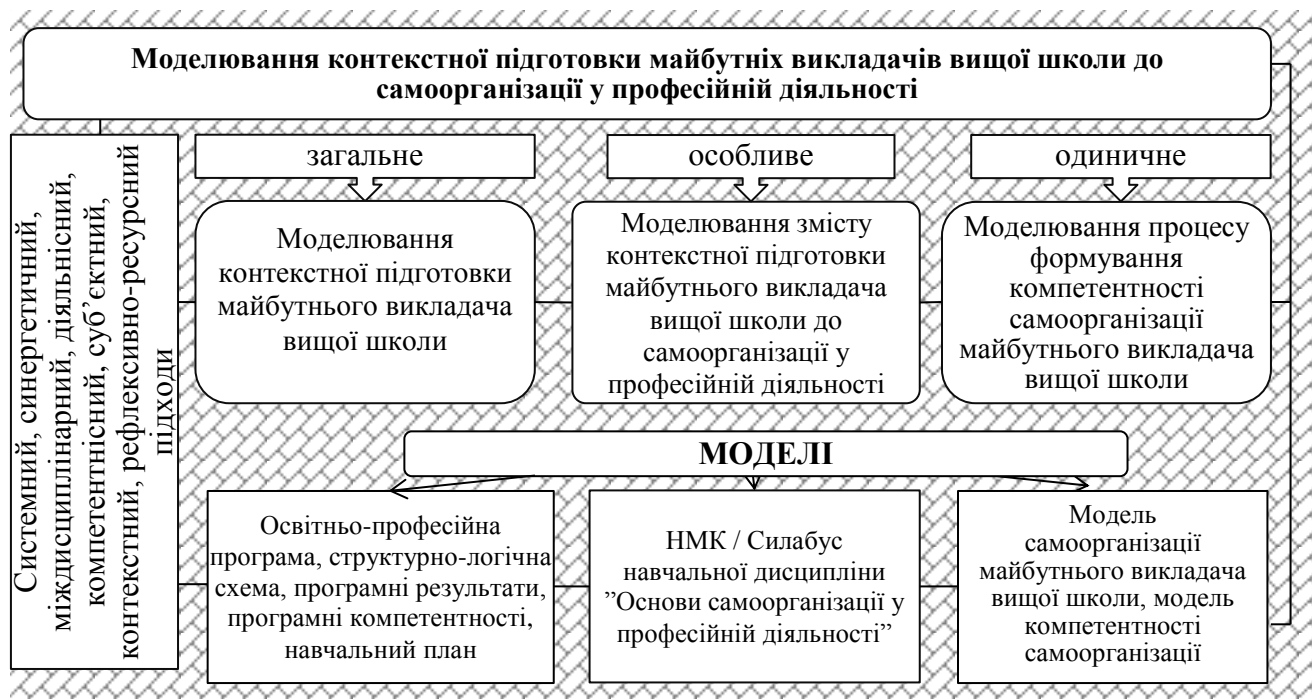


Рис. 3.1. Моделі контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності

Метод моделювання у дослідженні використовувався для визначення основних складових процесу підготовки майбутніх викладачів до самоорганізації у професійній діяльності, що надало можливість встановити усі етапи багаторівневої системи професійної підготовки через призму суб'єктного самовизначення, самоактуалізації, самоздійснення.

Аналіз наукових праць з проблем самоорганізації у педагогічній діяльності засвідчує різноманітність підходів до виокремлення структурних компонентів моделей підготовки. Так модель удосконалення самоорганізації майбутнього педагога в позаурочній діяльності А. Кирилової містить мотиваційно-цільовий, змістово-діяльнісний, оцінно-результативний, рефлексивно-корегувальний блоки⁶⁵⁹; модель процесу формування умінь професійної самоорганізації В. Філоненка і В. Петькова – інформаційно-діагностичний, проблемно-цільовий, операційно-діяльнісний, рефлексивно-корекційний⁶⁶⁰; модель формування педагогічної самоорганізації, запропонована Т. Новаченко, В. Арешонковим, –

⁶⁵⁹ Кириллова, А. В., 2013. Модель совершенствования самоорганизации будущего педагога в процессе внеучебной деятельности. *Дискуссия*, № 10 (40), с. 146-150.

⁶⁶⁰ Филоненко, В. А., и Петьков В. А., 2013. *Самоорганизация в профессиональном становлении личности будущего педагога*, [online]. Реж. дост.: <https://cyberleninka.ru/article/n/samoorganizatsiya-v-professionalnom-stanovlenii-lichnosti-buduschego-pedagoga.pdf>

методологічний, змістовий, педагогічних умов, технологічний⁶⁶¹; структурно-функціональна модель самоорганізації часу студента К. Рабіної – цільовий, суб'єктний, змістово-організаційний, методичний, результативно-оцінний компоненти⁶⁶²; модель організації навчального процесу у вищій школі Н. Волкової – цільовий, мотиваційний, теоретико-методологічний, змістово-технологічний, рефлексивно-аналітичний, результативно-оцінювальний блоки⁶⁶³. Розроблені дослідниками моделі відображають прийняту в педагогічній науці структуру педагогічного процесу: цільовий, змістовий, організаційно-діяльнісний, корекційно-результативний компоненти.

Ми розглядаємо модель контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності як цілісну систему взаємопов'язаних компонентів: концептуально-цільового, змістово-контекстуального, організаційно-діялісного, оцінно-результативного (рис. 3.2).

До **концептуально-цільового блоку** моделі включаємо детермінанти підготовки, мету, завдання, методологічні підходи, систему принципів контекстної підготовки майбутнього фахівця.

Розробка моделі контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності здійснюється з урахуванням *мети та прогнозованого результату* підготовки – формування кваліфікованого конкурентоздатного фахівця, здатного ефективно і продуктивно вибудовувати свою професійну діяльність у стандартних умовах діяльності та за умов невизначеності й непрогнозованості ситуацій – і передбачає комплексне включення в цілісний процес підготовки усіх необхідних і достатніх заходів для досягнення поставленої мети.

⁶⁶¹ Новаченко, Т. В., 2004. *Формування педагогічної самоорганізації студентів педагогічних училищ*: автореф. кандидата пед. наук. Одеса: Південноукр. державний педагог. ун-т ім. К.Д. Ушинського; Арешонков, В. Ю., 2005. *Модель удосконалення педагогічної самоорганізації вчителів на основі компетентнісного підходу*, [online]. Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/1136/1/05avyukp.pdf>

⁶⁶² Рабіна, Е. И., 2013. Структурно-функціональна модель самоорганізації часу студента в процесі професійної підготовки в вузі. *Письма в Эмиссия. Оффлайн*, декабрь, [online]. Режим доступу: <http://www.emissia.org/offline/2013/2104.htm>

⁶⁶³ Волкова, Н. П., 2012. Моделювання майбутньої фахової діяльності випускників у навчальному процесі вищої школи. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія "Педагогіка і психологія"*, № 1 (3), с. 12-19.

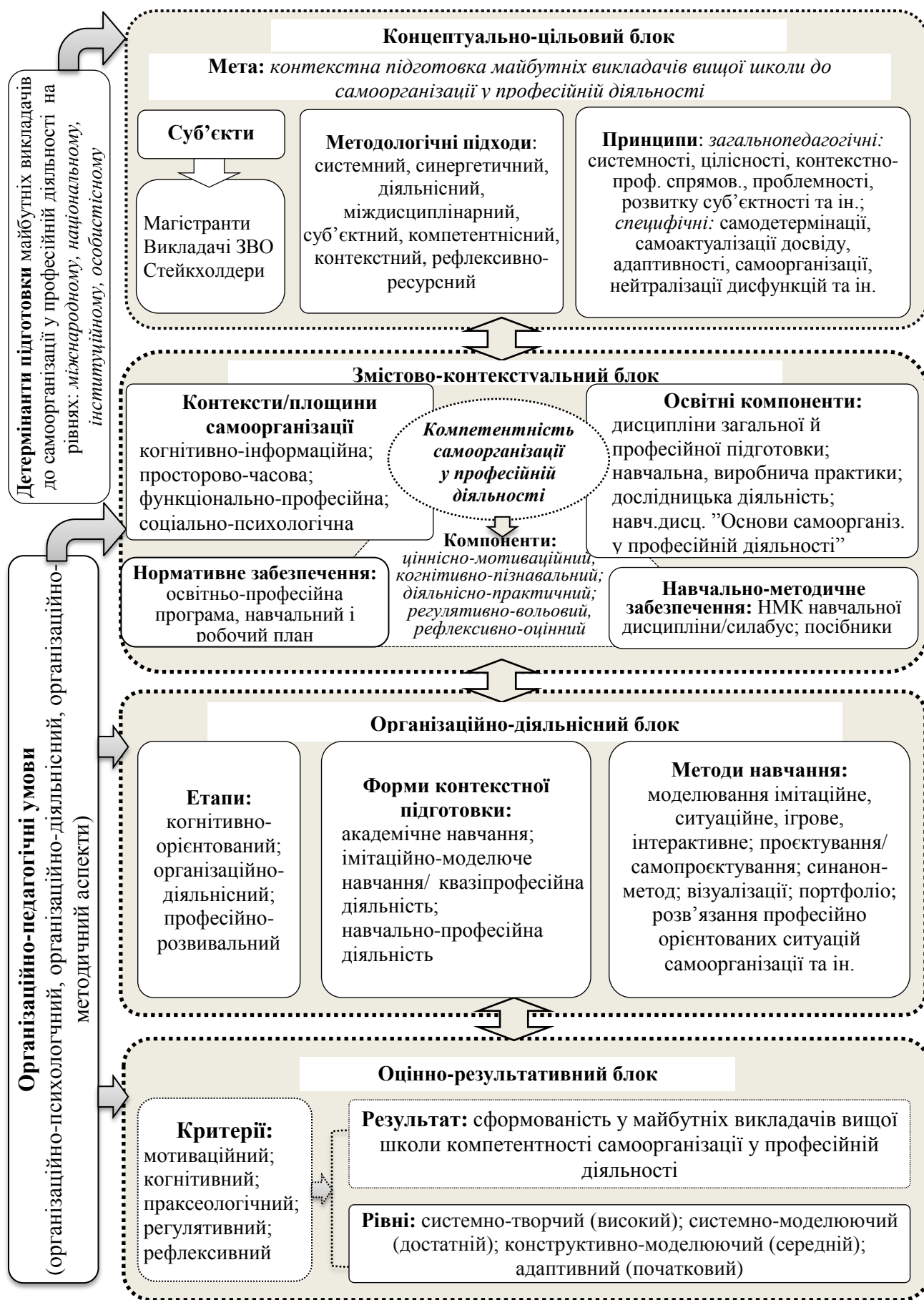


Рис. 3.2. Модель контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності

У контексті визначених нами дослідницьких завдань метою є підготовка майбутнього фахівця, який спроможний вибудовувати професійну діяльність на основі принципів наукової організації педагогічної праці, володіє теоретичними основами, прийомами і засобами творчого розв'язання професійних проблем, методами ефективної організації професійної діяльності, попередження професійних деформацій, збереження особистого здоров'я; здатний до самоорганізації своєї самоосвіти, саморозвитку, професійного зростання; володіє вміннями аналізувати і прогнозувати свою діяльність, визначати й усувати недоліки у процесі педагогічної діяльності. Йдеться про формування компетентності самоорганізації майбутнього фахівця як активної конструктивної позиції щодо мобілізації внутрішніх ресурсів і організації власних дій з метою успішного здійснення професійної діяльності. Потужний ресурс для вирішення поставленого завдання мають технології контекстної підготовки.

Мету експериментально-дослідницької роботи конкретизовано в таких *завданнях*: 1) обґрунтувати теоретично-методичні основи підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності в контекстному середовищі ЗВО; 2) розробити методичну систему контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності; 3) застосувати та перевірити ефективність комплексу методів контекстного спрямування для формування у майбутніх викладачів вищої школи компетентності самоорганізації у професійній діяльності.

Мету і завдання дослідницької роботи детермінує обґрунтування системи наукових підходів і принципів підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності.

Для побудови моделі контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності враховуємо положення системного, компетентнісного, контекстного, суб'єктного та діяльнісного підходів.

Системний підхід є складовою методології будь-якого дослідження об'єктів як систем. Професійна підготовка студентів магістратури розглядається як складна відкрита, керована, динамічна система, компоненти якої перебувають у

взаємозв'язку: тобто мета підготовки, суб'єкти професійної підготовки, зміст, форми, методи, засоби взаємозв'язані та взаємообумовлюють один одного і спрямовані на досягнення прогнозованого результату – формування досліджуваної компетентності. *Компетентнісний підхід* передбачає формування у майбутніх викладачів у процесі підготовки загальних і спеціальних компетентностей, необхідних для досягнення цілей трудової діяльності, та компетентності самоорганізації, яка є і загальною (функціональною) компетентністю, і спеціальною.

У взаємозв'язку із компетентнісним визначається і *контекстний підхід*, специфіка якого полягає в здійсненні освітнього процесу в контексті майбутньої професійної діяльності через відтворення в формах і методах навчально-пізнавальної діяльності реальних зв'язків і відносин, які виникають у процесі розв'язання конкретних професійних завдань. Застосування контекстного підходу в процесі підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності надає можливість реалізувати такі позиції:

- магістрант перебуває в діяльнісній позиції, оскільки навчальні дисципліни проєктують певні елементи професійної діяльності;
- відбувається інтеграція навчальної, імітаційно-моделюючої та навчально-професійної діяльності, в яких відображається сутність функціонально-рольових аспектів педагогічної професії;
- формування компетентності самоорганізації у магістранта відбувається в контексті розв'язання ситуацій професійної самоорганізації, що активізує його мотивацію, рефлексивні здатності, формує уміння і досвід вирішувати професійні завдання;
- магістрант набуває індивідуального досвіду та формує індивідуальну стратегію самоорганізації у навчальній/ навчально-професійній діяльності, що сприяє перетворенню об'єктивних значень в особистісні смисли у майбутній трудовій діяльності.

Суб'єктний підхід передбачає зорієнтованість і стимулювання магістранта на пізнання власної особистості, розширення досвіду самоорганізації й урахування

його у процесі навчально-професійної діяльності в умовах магістратури, а також побудову індивідуальної стратегії й тактики особистісно-професійного саморозвитку. *Діяльнісний* підхід у дослідженні орієнтовано на формування в магістрантів умінь самоорганізації у професійній діяльності у процесі активізації різних видів діяльності: навчально-пізнавальної, самоосвітньої, навчально-професійної, навчально-дослідницької, науково-дослідницької. Діяльнісний підхід передбачає таку організацію навчально-виховного процесу, в якій майбутній викладач перебуває у модельованих і реальних ситуаціях професійної діяльності (квазіпрофесійна і навчально-професійна діяльність, навчальна і виробнича практика).

У дослідженні визначені підходи застосовувалися комплексно як відображення усіх елементів педагогічної системи формування компетентності самоорганізації у майбутніх викладачів вищої школи.

Принципи є основними вихідними положеннями будь-якої теорії, науки, світогляду; вони розкривають теоретичні підходи до здійснення процесів дослідження, побудови процесу навчання чи виховання, вибору змісту освіти та ін. Принципи є приписом, вимогою, що мають застосовуватися системно, в єдності, взаємодоповнюючи і розвиваючи один одного. До загальнопедагогічних принципів контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності відносимо:

– *системності та цілісності підготовки*, що передбачає комплексний підхід до проєктування змісту, форм, методів, практичної діяльності на основі ситуацій самоорганізації, що відображають контекст майбутньої професійної діяльності;

– *контекстно-професійної спрямованості* як відображення в змісті підготовки контексту професійної діяльності майбутніх викладачів вищої школи: змісту педагогічної праці, функцій, напрямів діяльності, професійних ситуацій та ін., що вимагає застосування проблемного підходу та підпорядкування змісту, форм, методів підготовки, системи практик у напрямі особистісного і професійного розвитку і саморозвитку майбутнього фахівця, становлення його як професіонала;

– *принцип проблемності змісту професійної педагогічної підготовки* – створення у процесі підготовки майбутніх фахівців ситуацій самоорганізації як реальних проблем, які потребують самостійного пошуку оптимальних розв’язків, а також перетворення реальних навчальних проблем у освітні ситуації;

– *розвитку суб’єктності та урахування індивідуального досвіду майбутніх викладачів*, що базується на визнанні індивідуальності та унікальності досвіду особистісної й професійної самоорганізації суб’єктів навчання та створенні умов для його удосконалення, розширення, а також прояву активності, ініціативності, самостійності й відповідальності за процес і результати навчання;

– *принцип ресурсності* як використання сукупності об’єктивно існуючих умов і засобів, необхідних для реалізації потенційних можливостей суб’єкта;

– *принцип суб’єктної діяльності* – ґрунтується на активності майбутнього викладача вищої школи у вирішенні професійно орієнтованих ситуацій самоорганізації у навчальній/навчально-професійній діяльності, його самодіяльності та саморухові у процесі вирішення навчально-професійних завдань;

– *принцип аксіологічної зорієнтованості* – спрямування освітніх процесів на усвідомлення цінності самоорганізації та якісного володіння самопроцесами, які водночас є механізмами самоорганізації, для професійної та особистісної самоактуалізації, самозростання, самовідновлення особистісних ресурсів та збереження професійного здоров’я;

– *принцип зворотного зв’язку* – визначається як регулярна діагностика та самодіагностика набутих умінь і навичок, обговорення думок, почуттів, прогресивних особистісних змін, досвіду самоорганізації;

– *інноваційності й варіативності* – передбачає інноваційний творчий характер навчального процесу, який ґрунтується на урахуванні інноваційних змін у системі вищої освіти, забезпеченні відповідності змісту підготовки у вищій школі сучасним і прогнозованим тенденціям розвитку науки і технологій, гнучкості у виборі форм, методів і засобів навчання.

Специфічними принципами для освітнього процесу, які ураховують контекстний характер процесу підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності, є принципи самоорганізації:

– принцип *самодетермінації* – самовизначення майбутнім фахівцем власної поведінки, свободи волі, внутрішньої мотивації в різноманітних ситуаціях навчальної/навчально-професійної діяльності;

– принцип *самоактуалізації досвіду* – використання індивідуального досвіду особистості й спрямування її активності на його розширення;

– принцип *адаптивності* – передбачає адаптацію (пристосування) до ситуацій професійної діяльності й надситуативну активність, яка дає можливість діяти відповідно до особистісної системи цінностей, власних інтересів. Магістрант проявляє такі риси поведінки, як гнучкість, мобільність, варіативність, швидкість реагування тощо;

– принцип *самоорганізації* – усвідомлення власних цілей і проектування шляхів їх досягнення на основі ергономічних засад з метою забезпечення ефективності й досягнення продуктивності навчальної/навчально-професійної діяльності;

– принцип *нейтралізації дисфункцій* – означає вибір такої стратегії поведінки, за якої відбувається узгодження власних професійних інтересів з професійними обов'язками, обирається стратегія ефективної організації власної праці, що ґрунтується на засадах планування діяльності, раціонального розподілу особистісних ресурсів, делегування повноважень, здатності застосувати відмову в ситуаціях невмотивованого навантаження з боку керівництва чи колег;

– принцип *самокорекції* – усвідомлення специфіки ситуації та власного досвіду й подолання стереотипного розуміння себе як джерела знань та встановлення динамічної рівноваги власної особистості й навчальної/ навчально-професійної діяльності;

– принцип *рефлексивності* – побудова процесу навчання магістрантів з системним застосуванням критичного самоаналізу особистістю власних

професійних якостей, умінь і навичок самоорганізації (цілевизначення, прогнозування, планування, проєктування, самодіагностики, самоконтролю, ін.);

– принцип *розвитку креативного мислення* – створення альтернативних шляхів розв’язання ситуацій навчальної/навчально-професійної діяльності, безпосереднє прийняття нестандартних, творчих рішень, подолання невизначеності ситуацій.

У своїй сукупності названі принципи забезпечують системність процесу підготовки та надають змогу урахувати істотну кількість взаємозв’язків різних сторін педагогічного процесу, зорієнтовують на усебічний розгляд проблеми формування у майбутніх викладачів компетентності самоорганізації.

Змістово-контекстуальний блок моделі контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності вміщує контексти/площини самоорганізації; структуру досліджуваного конструкта; зміст навчального процесу, спрямованого на формування в магістрантів компетентності самоорганізації у професійній діяльності й відображений у навчальних модулях освітніх компонентів; дидактичні й методичні елементи (програми, підручники, навчально-методичні посібники, навчально-методичні комплекси тощо); організаційно-педагогічні умови.

У підрозділі 2.2 визначено компоненти інтегративної метасистеми самоорганізації викладача у професійній діяльності: індивідуально-особистісний (спрямованість, досвід, особливості пізнавальної та емоційно-вольової сфери, індивідуально-типологічні властивості) і діяльнісно-процесуальний (уміння, навички, способи дій, процеси, операції); процесуальні компоненти (аналітично-оцінний, прогностично-цільовий, конструктивно-моделювальний, процесуально-діяльнісний, контрольно-регулятивний, рефлексивно-оцінний), самопроцеси як внутрішні механізми самоорганізації (самоаналіз, самодіагностика, самопрогнозування, самопланування, самомотивація, самопроєктування, самоконструювання та ін.); функції (контекстуально-адаптивна, рефлексивно-аналітична, мобілізаційно-стимуляційна, конструктивно-проєктувальна, організаційно-процесуальна, координаційно-регулювальна) процесу

самоорганізації, які, відображаючи зміст самоорганізації у професійній діяльності, реалізують її мету і завдання, перебувають у взаємозв'язку і взаємозалежності й мають бути враховані у процесі формування у майбутніх викладачів компетентності самоорганізації.

Зміст формувальної роботи моделюється з огляду на сутнісні й змістові характеристики компетентності самоорганізації майбутнього викладача вищої школи у професійній діяльності як інтегративної системної взаємопов'язаної єдності структурних компонентів: ціннісно-мотиваційного, когнітивно-пізнавального, діяльнісно-практичного, регулятивно-вольового та рефлексивно-оцінного, для формування яких має бути використаний ресурс усіх площин/контекстів самоорганізації (когнітивно-інформаційної, просторово-часової, функціонально-професійної, соціально-психологічної), створено умови для засвоєння відповідних умінь і навичок самоорганізації у процесі розв'язання магістрантами модельованих професійно орієнтованих ситуацій самоорганізації.

Попри визначені аспекти змістово-контекстуального компонента, варто зазначити, що контекстна підготовка майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності є освітньою моделлю, в якій на науковій основі з допомогою усієї системи форм, методів і засобів предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності магістрантів проєктується як система навчальних проблемних ситуацій, проблем і задач, наближених до професійної діяльності, а засвоєння її соціального змісту відбувається унаслідок взаємодії здобувачів у спільній діяльності, навчання їх способам дотримання норм професійної діяльності й поведінки у колективі, урахування їх суб'єктного досвіду, інтересів, індивідуальних характеристик.

До змістово-контекстуального компонента моделі включаємо також професійно орієнтовані ситуації як навчальний матеріал для аналітичної діяльності магістрантів та організації симуляційних дій. При цьому зміст ситуацій самоорганізації має відтворювати різні контексти майбутньої професійної діяльності та розвивати у магістрантів нестандартність мислення і поведінки, формувати гнучкість, варіативність дій у процесі вибору способів прийняття

рішень, забезпечувати пізнавально-пошукову діяльність та інтелектуальний розвиток майбутніх фахівців.

Результативність формувального процесу забезпечується комплексним відображенням сутнісних характеристик компетентності самоорганізації майбутніх викладачів вищої школи у навчальних планах і програмах навчальних дисциплін, що ми враховуємо у процесі розроблення освітньо-професійної програми підготовки магістрів спеціальності 011 “Освітні, педагогічні науки”. Інтегровальну роль серед навчально-методичних елементів процесу професійної підготовки майбутніх викладачів відводимо навчальній дисципліні “Основи самоорганізації у професійній діяльності”, зміст якої підпорядкований цілеспрямованому формуванню у магістрантів практичних умінь і навичок самоорганізації у навчальній/навчально-професійній діяльності на основі рефлексії набутих компетентностей та особистого досвіду самоорганізації.

Завдання дослідницької роботи й урахування висновків науковців щодо контекстної підготовки фахівців (А. Вербицького, С. Вітвицької, Н. Дем’яненко, В. Желанової, О. Шапран та ін.) надає можливість визначити положення, на основі яких відбувається розроблення змісту підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності:

- створення умов для активної діяльності магістрантів у процесі навчання, що забезпечується статусом навчальних предметів не як сукупності інформації, а як засобу діяльності;

- забезпечення проблемності змісту підготовки здобувачів шляхом організації процесу навчання як пошуку способів подолання суперечностей і розв’язання наближених до професійної реальності проблем, які вимагають аналітичної, рефлексивної діяльності, прогнозування результатів та варіативності дій;

- організація процесу засвоєння знань у контексті аналізу й розв’язання професійно орієнтованих ситуацій самоорганізації, що стимулює розвиток пізнавальної та професійної мотивації, самомотивації, формування особистісного сенсу навчання;

– відображення в змісті підготовки магістрантів предметного, просторово-часового, соціально-психологічного та діяльнісного плану їх самоорганізації у майбутній професійній діяльності;

– включення у процес навчання в образі моделей сутності процесів, які відбуваються у науці, на виробництві та суспільстві, й залучення магістрантів у симуляційні дії з метою пошуку оптимальних стратегій суб'єктної самоорганізації у цих процесах.

Організаційно-педагогічні умови контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи визначаємо як сукупність і синтез об'єктивних можливостей змісту освіти, організаційних форм, методів, матеріальних ресурсів, які забезпечують ефективність управління процесом реалізації поставленої мети – формування у майбутніх викладачів компетентності самоорганізації у професійній діяльності. Організаційно-педагогічні умови характеризуються взаємозв'язком внутрішніх і зовнішніх чинників, які у дослідженні мають вияв у організаційно-психологічному, організаційно-діяльнісному й організаційно-методичному аспектах.

Виокремлення організаційно-педагогічних умов контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності відбувалося на основі розуміння специфіки діяльності викладача ЗВО, динамічних умов розвитку системи вищої освіти й відповідно до загальнокультурного розвитку майбутніх викладачів, рівня сформованості у них компетентності самоорганізації, потреби й самомотивації в особистісному і професійному зростанні та включало три етапи: розробку опитувальника, вибір експертів, здійснення якісної експертної оцінки із застосуванням кількісних показників.

Виходячи з аналізу наукових праць щодо підготовки студентів магістратури (С. Вітвицька, О. Гура, Р. Гуревич)⁶⁶⁴, формування навичок самоорганізації у майбутніх фахівців (Н. Башавець, В. Жигирь, С. Куликова і Т. Носкова, В. Павлова, В. Петьков, К. Рабіна, Л. Савва, Г. Савицька, С. Сиротенко,

⁶⁶⁴ Вітвицька, С.С., 2011. *Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти*. Доктор наук. Житомир: Житомирський державний університет ім. І. Франка; Гура, О.І., 2008. *Формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури*: автор. доктора пед. наук. Київ: Інститут вищої освіти АПН України; Гуревич, Р.С. *Підготовка магістрів у педагогічному ВНЗ: як її здійснювати?*, [online]. Режим доступу: http://ito.vspu.net/SAIT/inst_kaf/kafedru/matem_fizuka_tex_osv/www/mater_conf/files/PDF/Pidgotovka_magistriv.pdf

О. Тесленков, В. Філоненко, А. Яворський та ін.)⁶⁶⁵, а також завдань дослідницької роботи було сформовано перелік організаційно-педагогічних умов контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності з урахуванням таких аспектів: організаційно-психологічного, організаційно-діяльнісного, організаційно-методичного (рис. 3.3).



Рис. 3.3. Модель організаційно-педагогічних умов контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності

Вибір організаційно-педагогічних умов здійснювався методом експертного оцінювання. Кількість експертів було визначено за формулою, запропонованою Г. Азгальдовим для групи експертів, яка формується вперше:

$$N = \frac{t_a^2}{\varepsilon_1^2} (3.1),$$

де N – кількість експертів, t_a – табличний аргумент, ε_1^2 – гранично допустима відносна похибка (задається до початку експертного оцінювання). За таблицею⁶⁶⁶ визначаємо, що для здійснення експертної оцінки з довірливою ймовірністю на рівні 95% й абсолютною похибкою 0,5% потрібно 15 експертів. Добір експертів здійснювався з урахуванням таких критеріїв: викладання за освітньою програмою підготовки майбутніх викладачів вищої школи, стаж роботи у ЗВО, наявність

⁶⁶⁵ Башавець, Н. А., 2016. Формування професійної самоорганізації майбутніх учителів: реалії і проблеми. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного ун-ту ім. К.Д.Ушинського*, №4 (111), с. 19; Жигирь, В. И., 2014. Подготовка будущего менеджера образования к самоорганизации профессиональной деятельности. *Научно-исследовательские публикации*, № 9 (13), с. 29; Низамова, Г.А., Ишмуратова, И.А., Ханнанова, Ю.И., 2015. Значимость формирования у студентов вузов компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности. *Актуальные вопросы психологии и педагогики в современных условиях: сборн. науч. трудов*. Санкт-Петербург, № 2, с. 124; Павлова, В.А., 2011. Формирование навыков самоорганизации и самообразования студентов технических вузов. *Человек и образование*, № 4 (29), с. 115-117; Савицька, Г. С., 2013. Професійна саморегуляція як важлива складова професійної самоорганізації майбутніх економістів. *Нова парадигма*, вип. 116, с.149-150; Сиротенко, С.Б., 2012. Експериментальна перевірка педагогічних умов формування культури самоорганізації навчальної діяльності у курсантів ВВНЗ. *Вісник Національного університету оборони України*, № 2(27), с. 66-70; Куликова, С. С., и Носкова, Т. Н., 2009. Формирование компетенции самоорганизации студентов как основы обучения в современной образовательной среде университета. *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*, №83, с. 82-82; Рабина, Е.И., и Савва Л.И., 2011. Педагогические условия, способствующие развитию умений самоорганизации времени студентов вуза. *Вестник ЮУрГУ*, вып. 3, с.101; Тесленков, О. Ю., 2017. Педагогічні умови формування професійної самоорганізації майбутніх учителів фізичного виховання. Кандидат наук. ДЗ "Південноукр. націон. педаг. ун-т ім. К.Д.Ушинського"; Яворський, А.А., 2014. *Розвиток професійної самоорганізації майбутнього вчителя біології в процесі педагогічної практики*: автореф. кандидата пед. наук. Переяслав-Хмельницький.

⁶⁶⁶ Азгальдов, Г. Г. и Райхман, Э.П., 1974. *Экспертные методы в оценке качества товаров*. Москва: Экономика, с. 65.

наукового ступеня, наявність публікацій з підготовки магістрів, зацікавленість в експертизі.

Експерти встановлювали вагомість і числові значення коефіцієнтів вагомості організаційно-педагогічних умов, здійснювали безпосереднє оцінювання рівнів сформованості компонентів компетентності самоорганізації.

Визначення розмаху шкали оцінювання здійснювалося з допомогою формули⁶⁶⁷:

$$d = \Delta Q \sqrt{\frac{N(1-\alpha)}{\varphi}} \quad (3.2),$$

де d – розмах шкали оцінок експертів, ΔQ – задане значення похибки колективної експертної оцінки (здебільшого $\Delta Q=1$), α – довірлива ймовірність, φ – коефіцієнт, що залежить від α , N – кількість експертів.

Обчислимо числове значення розмаху шкали оцінювання при $\alpha \in [0,95; 0,95]$, $\varphi \approx 0,1$, $N=15$.

$$d = 1 \sqrt{\frac{15(1 - 0,95)}{0,1}} = \sqrt{7,5} \approx 3.$$

Це обумовило використання такої шкали для встановлення рівнів значущості й доцільності упровадження організаційно-педагогічних умов для формування компетентності самоорганізації у майбутніх викладачів вищої школи: 4 – оптимальний, 3 – достатній, 2 – посередній, 1 – маловагомий.

Для оцінки ступеня узгодженості думок експертів було обраховано коефіцієнт конкордації (згоди експертів) за формулою⁶⁶⁸:

$$W = \frac{12S}{N^2 (n^3 - n)} \quad (3.3),$$

де N – кількість експертів, n – кількість факторів, S – сума квадратів відхилень рангів від середнього значення.

Результати обрахунків ранжування та визначення узгодженості оцінок експертів вміщено у таблицях додатку В. Якщо коефіцієнт конкордації дорівнює нулю або близький до нього, то це свідчить про повну неузгодженість оцінок експертів, якщо наближається до одиниці – можемо говорити про єдність думок експертів ($0,5 \leq W < 0,7$ – задовільна узгодженість; $0,7 \leq W < 0,9$ – добра узгодженість;

⁶⁶⁷ Колос, К.Р., і Спірін, О.М., 2016. Констатувальний етап експерименту з розвитку комп'ютерно орієнтованого навчального середовища закладу післядипломної педагогічної освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*, том 54, №4, с. 189.

⁶⁶⁸ Байцар, Р.І, та Сколоздра, М.М., 2013. Оцінювання пріоритетності коефіцієнтів вагомості для визначення комплексної оцінки компетентності персоналу. [online]. Реж. дост.: <https://scholar.google.com/scholar?safe=active&sxsrf=ALeKk01aLjBn6Gan23wBROEZKBSEzhoUig1593024071596&biw=1137&bih=554&um=1&ie=UTF-8&lr&cites=1530195144833949708>

$0,9 \leq W < 1$ – повна узгодженість). За чотирма групами факторів ми отримали такі показники: особистісний аспект: $W=0,703$; діяльнісний аспект: $W=0,703$; соціальний аспект: $W=0,726$; методичний аспект: $W=0,706$. Отримані розрахунки дають підстави стверджувати про узгодженість думок експертів у визначенні значущості організаційно-педагогічних умов контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності.

Відповідно визначаємо такі умови контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності:

- розвиток ціннісного ставлення й формування потреби магістрантів щодо розвитку компетентності самоорганізації на основі рефлексивного мислення, активізація внутрішнього потенціалу та психологічних механізмів самоорганізації особистості магістранта (організаційно-психологічний аспект);
- сприяння суб'єктному включенню магістрантів у активну діяльність на основі ситуаційно-контекстного підходу та формування у них досвіду самоорганізації; інтегроване застосування контекстно-професійних форм, методів навчання і спеціально розроблених завдань, спрямованих на формування компетентності самоорганізації у професійній діяльності (організаційно-діяльнісний аспект);
- моделювання предметного і соціального контексту майбутньої професійної діяльності магістрантів у освітньому середовищі ЗВО (організаційно-діяльнісний аспект);
- розроблення і реалізація методичної системи контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності на основі ситуаційно-контекстного підходу (організаційно-методичний аспект).

Таким чином, організоване у межах навчального закладу контекстно-професійне середовище має спрямовуватися на розвиток внутрішнього потенціалу особистості, активізувати внутрішні ресурси кожного магістранта щодо набуття умінь і навичок самоорганізації шляхом реалізації обґрунтованої методичної системи як теоретико-наукових основ розроблення проблеми і комплексу методів,

форм і засобів контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності.

Реалізація визначених організаційно-педагогічних умов має здійснюватися в інтегрованому процесі підготовки магістрів у процесі вивчення дисциплін загальної та професійно-педагогічної підготовки, інтегруючи роль у якому ми надаємо вивченню навчальної дисципліни “Основи самоорганізації у професійній діяльності”, оскільки у її зміст закладено відомості про сутність, структуру, функції, основні механізми, алгоритм самоорганізації, методи і прийоми самовпливу на власну особистість та контексти/площини навчальної/навчально-професійної діяльності з метою їх оптимальної організації.

Організаційно-діяльнісний блок моделі містить опис організаційно-педагогічного інструментарію реалізації методики підготовки магістрантів до самоорганізації у професійній педагогічній діяльності.

Організаційно-педагогічним інструментарієм процесу контекстної підготовки магістрантів до самоорганізації у професійній діяльності визначаємо систему методів, форм і засобів навчання, а також професійно орієнтованих технологій, які перебувають у діалектичному взаємозв’язку та взаємодії щодо досягнення цілей і завдань формування у майбутніх викладачів компетентності самоорганізації. Вибір організаційно-педагогічного інструментарію обумовлений такими чинниками, як мета, завдання дослідницької роботи; особливості підготовки студентів магістратури; специфіка та сутнісні ознаки конструкту, який формується; ресурсні можливості освітньо-професійного середовища ЗВО; особливості викладацької педагогічної праці.

Особливістю професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи є те, що середовище ЗВО, навчально-виховний процес, форми діяльності та взаємодії суб’єктів освітнього процесу є проєкцією їх майбутньої педагогічної праці, й тому є ресурсом для продукування ситуацій самоорганізації. В умовах контекстного середовища ЗВО магістранти працюють з інформаційними знаковими моделями і формами навчальної діяльності (академічне навчання, імітаційно-моделююче навчання, навчально-професійна діяльність), що потребує створення умов

переходу від навчальної діяльності через уявно модельовану в аудиторних умовах (квазіпрофесійну) до навчально-професійної, й, відповідно, потребує створення ситуацій самоорганізації на кожному етапі підготовки відповідно до зміни предмета діяльності, мотивів, цілей, дій, засобів і результатів діяльності магістрантів.

Професійний контекст у змісті підготовки майбутніх фахівців моделюється через його наближення до проблем викладання у вищій школі, через відтворення реальних професійно орієнтованих ситуацій самоорганізації у квазіпрофесійній, навчально-професійній діяльності, посилення міждисциплінарної інтеграції, встановлення взаємозв'язку між змістом дисциплін і практичним досвідом магістрантів.

Моделювання професійно орієнтованих ситуацій самоорганізації, які відтворюють контекст професійної діяльності майбутніх викладачів вищої школи (їх аналіз, проектування способів дій і пошук варіантів рішень), надає можливість для перетворення і синтезування теоретичних знань у практичний досвід (досягнення, миті успіху або прорахунки, недоцільні дії, неправильно прийняті рішення формують емоційний і практичний досвід дій у різних ситуаціях, розвивають уміння мобілізувати свої зусилля на вирішення завдання, виявлення гнучкості мислення, варіативності поведінки) та безпосередньо закладає основи розуміння типових для професійної діяльності завдань.

Уважаємо, що навчання магістрантів методам самоорганізації та включення їх у діяльність із постановки цілей і визначення пріоритетів, спонукання до щоденного планування та систематичного самоаналізу й самоконтролю своєї діяльності, до застосування методів предметно-просторової самоорганізації у повсякденній діяльності сприяє формуванню і закріпленню необхідних знань, умінь, навичок, підвищує мотивацію до навчальної праці, виробляє ціннісні орієнтації щодо професійної діяльності та саморозвитку, підвищує рівень організованості магістранта, що у майбутньому переноситься на реальні життєві й професійні ситуації.

Обрані й обґрунтовані стратегії формувальних дій – *суб'єктно-рефлексивна* та *контекстно-проектувальна* – визначають вектори вибору форм і методів їх реалізації. Тобто організаційно-педагогічний інструментарій експериментальної роботи та методика його використання має бути зорієнтована на суб'єктне включення магістрантів у ситуації самоорганізації в різних професійних контекстах як *площинах самоорганізації* майбутніх фахівців (когнітивно-інформаційної, функціонально-професійної, соціально-психологічної, просторово-часової), передбачати процеси моделювання, розв'язання, симуляції професійно орієнтованих ситуацій самоорганізації на засадах проблемності їх змісту; включати алгоритмічні дії процесу самоорганізації як інструментарію для розв'язання ситуацій самоорганізації у навчальній/навчально-професійній діяльності з метою засвоєння умінь і набуття відповідного досвіду.

Отже, технологічне забезпечення реалізації змісту підготовки пов'язане із упровадженням технологій навчання, в основу яких покладено принципи суб'єктності, активної діяльності, творчої взаємодії, єдності різних сторін процесу підготовки магістрантів – навчальної, дослідницької, навчально-професійної та майбутньої професійної діяльності. Для реалізації поставленої мети передбачаємо упровадження таких форм навчання: лекція-діалог, лекція-візуалізація, лекція з аналізом конкретних ситуацій, лекція з елементами саморефлексії, практичні заняття, ігрові (ділові, рольові, симуляційні ігри), ситуаційного навчання педагогічний супровід.

Формування висококваліфікованого фахівця, творчої особистості відбувається за умов надання майбутньому викладачеві можливостей для самореалізації, самоорганізації, самовиховання і самовдосконалення, що відбувається у процесі активного навчання, де “задається “простір” можливих цілей діяльності й шляхів їх досягнення, із яких здобувач обирає ті, які найбільше відповідають його індивідуальності”⁶⁶⁹. З цією метою вартими уваги є такі методи навчальної діяльності, як організаційно-діяльнісна гра, самопроектування фахового розвитку, метод рольової перспективи, проектні методи, самопроектування, синанон-метод,

⁶⁶⁹ Вербицкий, А. А., 1991. *Активное обучение в высшей школе : контекстный подход* : метод. пособие. Москва, с. 29.

ситуаційного моделювання, симуляції; методи і прийоми самоорганізації (рефлексивного самоаналізу, саморефлексія, ABC, SMART, Pomodoro, хронометраж тощо).

Створення контексту професійної діяльності та включення магістрантів у ситуації самоорганізації у процесі навчання, у позааудиторній діяльності, під час проходження практик забезпечує формування прогностувальних, проєктувальних, конструювальних, організаційних, рефлексивних, регулятивних умінь і навичок; оволодіння професійними функціями, організаторськими якостями на основі конструктивного професійного і міжособистісного спілкування; вирішення ситуацій “подолання труднощів”, ситуацій “досягнення успіху”. Форми і методи роботи мають спонукати до самоаналізу, мобілізації потенційних ресурсів для вироблення індивідуальної стратегії діяльності, способу вирішення професійних проблем, планування діяльності з виконання професійного завдання, конструювання шляхів особистісно-професійного самовдосконалення.

Зазначені форми і методи роботи розподіляються в межах умовно визначених *етапів* формувальної роботи: когнітивно-орієнтованого (усвідомлення магістрантами значущості процесу самоорганізації у забезпеченні ефективності професійної діяльності та розвиток потреби в самоорганізації у професійній діяльності), організаційно-діяльнісного (засвоєння системи знань, прогностувальних, проєктувальних, конструювальних, організаційних, комунікативних, регулятивних, рефлексивних умінь, навичок самоорганізації, формування досвіду самоорганізації у навчальній/навчально-професійній діяльності), професійно-розвивального (формування досвіду самоорганізації у межах навчальної/ навчально-професійної діяльності, навчальної й виробничої практики в освітньо-професійному середовищі ЗВО, формування і часткова реалізація індивідуальної стратегії самоорганізації).

Істотний потенціал для здійснення самоорганізації діяльності викладачів і магістрантів закладено в інформаційно-комунікаційних засобах (ІКТ) (комп'ютери, програмне забезпечення, аудіовізуальні системи, онлайн сервіси), які надають змогу викладачеві здійснювати індивідуальні консультації, керувати і

реалізовувати супровід освітньої діяльності магістрантів, використовувати діалогові та групові форми співпраці (через чати у створених спільнотах). Попри те, ІКТ є потужним ресурсом для самоорганізації навчання здобувачів, виконуючи функції керування часом, планування й організації діяльності (електронні планувальники, календарі, щоденники та інше).

Встановивши змістові характеристики компонентів компетентності самоорганізації у професійній діяльності, урахувавши специфіку підготовки фахівців на магістерському рівні вищої освіти, сучасні тенденції розвитку вищої освіти, завдання дослідницької роботи, ми визначили умови і методи роботи з формування означених компонентів компетентності самоорганізації: відображення в освітньо-професійній програмі підготовки магістрів спеціальності 011 “Освітні, педагогічні науки” компетентності самоорганізації та включення її до змісту відповідних освітніх компонентів; розроблення й упровадження в підготовку майбутніх викладачів вищої школи навчальної дисципліни “Основи самоорганізації у професійній діяльності”; використання обґрунтованої системи ситуацій самоорганізації у професійній діяльності у всіх формах контекстної підготовки: навчальній, імітаційно-моделюючій, навчально-професійній; введення рефлексивної структури навчальних занять з магістрантами; використання проєктних, проблемно-ситуативних завдань; урізноманітнення методів навчання завдяки застосуванню інформаційно-комунікаційних технологій.

Оцінно-результативний блок моделі містить такі компоненти, як *результат* контекстної професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності – сформованість у майбутніх викладачів вищої школи компетентності самоорганізації у професійній діяльності, яка проявляється у майбутніх фахівців такими рівнями: системно-творчий (високий); системно-моделюючий (достатній); конструктивно-моделюючий (середній); адаптивний (початковий). Для вимірювання рівнів сформованості компетентності самоорганізації розроблено систему критеріїв: мотиваційний (ступінь сформованості мотивації), когнітивний (обсяг та якість знань), праксеологічний (ступінь сформованості умінь самоорганізації та рівень застосування

процесуальних компонентів самоорганізації), регулятивний (міра вияву самоконтролю та вольових зусиль у ситуаціях самоорганізації), рефлексивний (ступінь сформованості рефлексії та об'єктивність самооцінювання).

На кожному з виділених етапів підготовки (когнітивно-орієнтованому, організаційно-діяльнісному, професійно-розвивальному) передбачено систему методів діагностики й контролю рівнів сформованості компетентності самоорганізації та методів самодіагностики і самоконтролю. З допомогою обґрунтованих діагностичних методів і методик здійснюється глибокий аналіз рівнів сформованості у майбутніх викладачів вищої школи компетентності самоорганізації, що надає можливість виявити динаміку процесу підготовки, встановити рівень ефективності методики формувальної роботи, обрати напрями для самовдосконалення і сформувати перспективні напрями роботи для корекційної діяльності й удосконалення.

Отже, побудова моделі контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності здійснюється з урахуванням мети, яка обумовлена соціальними чинниками, завдань і результату освітньої підготовки, що визначають зміст освітньої діяльності, наукових підходів, принципів, етапів моделювання, вимог до побудови моделей, контексту професійної діяльності, досвіду суб'єктів освітнього процесу та ін.

Розроблена модель контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності є динамічною системою, у якій усі структурні компоненти є взаємозв'язаними, взаємозумовленими, функціональними, підпорядкованими реалізації поставлених педагогічних завдань, і є цільовим орієнтиром у процесі формування у майбутніх викладачів вищої школи компетентності самоорганізації у професійній діяльності.

Висновки до третього розділу

У розділі представлено концепцію контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності як складну, цілеспрямовану, динамічну систему фундаментальних знань про сутність, зміст,

особливості самоорганізації у професійній діяльності майбутніх викладачів, теоретичний виклад якої містить обґрунтування загальної методології, цілей, завдань, принципів, технологічного і методичного забезпечення процесу її формування у майбутніх викладачів вищої школи.

Провідною *ідеєю дослідження*, яка обґрунтовується на методологічному, теоретичному і методичному рівнях, визначено положення про те, що цілеспрямована, спеціально організована підготовка майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності має здійснюватися в умовах відтворення предметного і соціального контексту середовища майбутньої професійної діяльності за органічного поєднання навчальної й навчально-професійної діяльності магістрантів через упровадження спеціально розробленої методичної системи.

Досліджуваним конструктом у роботі визначено *компетентність самоорганізації у професійній діяльності* як системоутворювальну особистісно-професійну характеристику, яка виявляється у здатності майбутнього викладача вищої школи здійснювати аналітичні, прогностично-проектувальні, мотиваційні, рефлексивно-регулятивні дії та мобілізувати сукупність особистісних ресурсів, якостей, знань, умінь, досвіду самоорганізації з метою раціональної організації праці й ефективного виконання професійних педагогічних завдань.

Узагальнення наукових поглядів щодо сутності й структури самоорганізації, аналіз її сутнісних характеристик, специфічних ознак, функціонального призначення надало можливість визначити взаємозв'язані структурні компоненти компетентності самоорганізації як досліджуваного конструкта: ціннісно-мотиваційний (система мотивів і ціннісних установок, адекватних цілям та завданням професійної діяльності), когнітивно-пізнавальний (сукупність знань, уявлень і розумінь, необхідних для успішної самоорганізації у професійній діяльності), діяльнісно-практичний (комплекс умінь і навичок, які забезпечують успішність процесу самоорганізації), рефлексивно-оцінний (самооцінка, самоаналіз, самопрогнозування дій і результатів самоорганізації), регулятивно-вольовий (самоконтроль і саморегуляція як внутрішні механізми управління діями

і процесами самоорганізації); критерії (мотиваційний, когнітивний, праксеологічний, регулятивний, рефлексивний); рівні (системно-творчий (високий); системно-моделюючий (достатній); конструктивно-моделюючий (середній); адаптивний (початковий)).

На основі узагальнення наукових підходів щодо педагогічного моделювання та з урахуванням дослідницьких завдань розроблено й подано опис моделі контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності як цілісної системи взаємозв'язаних компонентів: концептуально-цільового, змістово-контекстуального, організаційно-діяльнісного, оцінно-результативного.

У межах *концептуально-цільового* блоку моделі зазначено мету, завдання, методологічні підходи (системний, синергетичний, діяльнісний, міждисциплінарний, компетентнісний, суб'єктний, контекстний, рефлексивно-ресурсний), систему загальнопедагогічних (системності й цілісності підготовки, контекстно-професійної спрямованості, проблемності змісту професійної педагогічної підготовки, розвитку суб'єктності та урахування індивідуального досвіду, ресурсності, суб'єктної діяльності, аксіологічної зорієнтованості, зворотного зв'язку, інноваційності й варіативності) і специфічних (самодетермінації, самоактуалізації досвіду, адаптивності, самоорганізації, нейтралізації дисфункцій, самокорекції, рефлексивності, розвитку креативного мислення) принципів.

Складниками *змістово-контекстуального* блоку моделі є контексти/площини самоорганізації; структура досліджуваного конструкта; нормативне забезпечення процесу підготовки; освітні компоненти, в яких відображено зміст, зорієнтований на формування компетентності самоорганізації; дидактичні й методичні елементи (програми, силабуси, підручники, навчально-методичні посібники, навчально-методичні комплекси тощо).

Організаційно-діяльнісний блок моделі містить організаційно-педагогічні умови й опис організаційно-педагогічного інструментарію реалізації методики підготовки магістрантів до самоорганізації у професійній педагогічній діяльності;

в *оцінно-результативному* блоці представлено результат, який вимірюється за визначеними критеріями та проявляється у майбутніх фахівців відповідним рівнем сформованості компетентності самоорганізації.

Розроблена модель контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності є динамічною системою, усі складники якої є взаємозв'язаними, взаємозумовленими, функціональними, підпорядкованими реалізації поставлених педагогічних завдань щодо формування у майбутніх викладачів вищої школи компетентності самоорганізації у професійній діяльності.

Викладені в розділі теоретичні узагальнення та авторські наукові висновки представлено в таких наукових публікаціях: [285, 302, 303, 305, 317, 323, 330, 331, 333, 334, 337, 339, 340, 341].

РОЗДІЛ 4

МЕТОДИЧНА СИСТЕМА КОНТЕКСТНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО САМООРГАНІЗАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

4.1. Організаційно-педагогічні засади проєктування змісту, форм і методів контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності

Розв'язання завдань дослідження й реалізації моделі контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації в динамічних умовах професійної діяльності потребує обґрунтування й розроблення методичної системи такої підготовки.

Зазначимо, що серед науковців відсутня єдина думка щодо змістових елементів методичної системи. Так методичну систему визначають як сукупність ієрархічно зв'язаних компонентів: цілей навчання, змісту, методів, засобів і форм організації навчання, що утворюють єдину цілісну функціональну структуру, орієнтовану на досягнення цілей навчання (А. Стрюк та ін.)⁶⁷⁰; як цілісну модель педагогічної діяльності, яка потім конкретизується у проєкті цієї діяльності; нормативне відображення певної ділянки педагогічної реальності (В. Краєвський, В. Бережнова)⁶⁷¹; О. Ільєнко компонентами науково-методичної системи професійної підготовки майбутнього конкурентоспроможного фахівця визначає: мету, завдання, етапи⁶⁷².

В. Биков⁶⁷³ зазначає, що методичні системи повинні забезпечувати реалізацію сучасних методів навчання, передбачати можливість здійснення навчання з урахуванням попереднього досвіду тих, хто навчається (планує навчатися). Науковець визначає *методичну систему* як інтегровану сукупність методик навчання, а *методику навчання* визначає як модель навчального процесу в межах

⁶⁷⁰ Стрюк, А. М., Стрюк, М. І., та Коваль, М. В., 2013. *Методична система навчання інформатичних дисциплін з використанням хмарних технологій*, [online]. Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/1193/1/stryuk_v3.pdf

⁶⁷¹ Краєвський, В. В., и Бережнова, Е. В., 2006. *Методология педагогики: новый этап*: учеб. пособ. Москва: "Академия", с. 96-97.

⁶⁷² Ільєнко, О. Л., 2016. Педагогічні компоненти науково-методичної системи професійної підготовки майбутнього конкурентоспроможного фахівця. *Збірник наукових праць "Педагогіка та психологія"*, вип. 55, с. 155-163.

⁶⁷³ Биков, В. Ю. *Методичні системи сучасних інформаційно-освітніх технологій*, [online]. Режим доступу: <https://core.ac.uk/download/pdf/11083983.pdf>.

одного навчального елемента, який відображає упорядкованість (поелементну в часі й просторі, відповідно до цілей навчання й завдяки обраній технології навчання) відносин, змісту навчання, учасників навчального процесу і засобів навчального середовища.

Виходячи з предмета нашого дослідження, *методичну систему контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи* до самоорганізації у професійній діяльності розглядаємо як складне динамічне утворення системного типу, елементи якого (зміст (освітньо-професійна програма, навчальні й робочі плани, навчальні програми), форми, методи, засоби) у своїх взаємозв'язках і взаємозумовленості забезпечують підготовку майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності й формування такої інтегративної якості, як компетентність самоорганізації. Зазначимо, що функціонування методичної системи підпорядковується закономірностям, пов'язаним із внутрішньою будовою самої системи, й зміна одного чи декількох її компонентів призведе до зміни всієї системи.

Методична система формування компетентності самоорганізації майбутніх викладачів вищої школи у професійній діяльності містить такі складники: *теоретично-методичне підґрунтя*, яке представлене методичним забезпеченням процесу підготовки магістрантів (освітньо-професійна програма, навчальні й робочі програми, силабуси навчальних дисциплін, інструктивно-методичні матеріали, посібники, кейси (професійно орієнтовані ситуації самоорганізації)), *організаційно-педагогічні інструменти* (форми, методи), *методика реалізації методичної системи*, яка представлена суб'єктно-рефлексивною і контекстно-проектувальною стратегіями (рис. 4.1) і здійснюється за такими етапами: когнітивно-орієнтований, організаційно-діяльнісний, професійно-розвивальний (підрозділ 5.2).

І. Герасимова визначає такі етапи проектування методичної системи: аналіз структури і змісту навчальних планів; проектування змісту; проектування форм,

методів, засобів навчання; формування вимог до організації навчального процесу⁶⁷⁴.

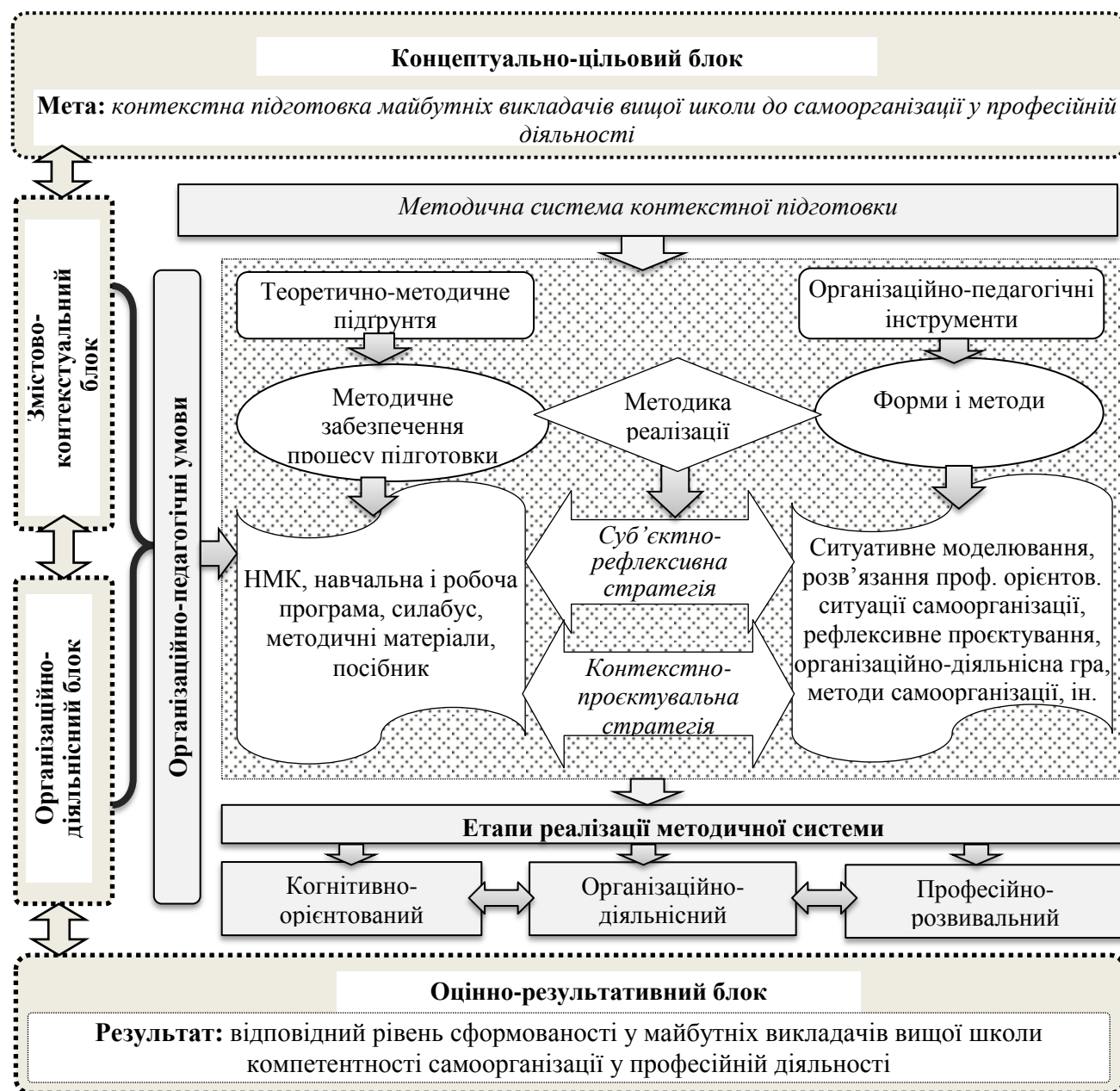


Рис. 4.1. Методична система контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності

Услід за В. Биковим розглядаємо *проектування методичної системи* як системний процес, що передбачає розробку навчальних специфікацій, які базуються на теорії навчання і забезпечують створення якісних навчально-методичних матеріалів; вивчення навчальних потреб, особистісних характеристик і

⁶⁷⁴ Герасимова, І.Г., 2016. Теоретико-методологічні засади формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери. Доктор наук. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

цілей суб'єктів навчального процесу, а також розроблення педагогічних систем відповідно до таких потреб і цілей; цей процес відповідає цілям навчання і змістовим вимогам навчального предмету, або його частини, та передбачає створення навчально-методичних матеріалів, засобів оцінювання навчальних досягнень і ефективності навчальної діяльності задля формування у магістрантів, відповідно до нашого завдання, компетентності самоорганізації та управління їх позитивним розвитком.

Організаційно-педагогічні засади проєктування змісту, форм і методів контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності визначаємо як підґрунтя побудови цілісного педагогічного процесу професійної підготовки майбутніх фахівців на контекстній основі з метою успішного формування у них загальних і професійних компетентностей, у тому числі й компетентності самоорганізації.

Проєктування у контексті реалізації мети дослідження розглядаємо як процес науково-теоретичного і практично обґрунтованого встановлення варіанту прогнозованого і планованого розгортання процесу контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності та моделювання дій щодо його реалізації.

Організаційно-педагогічні засади означеного процесу включають *аналітично-прогностичні та організаційно-проєктивні дії*:

- аналіз міжнародних (Комюніке та рекомендації ЮНЕСКО, проєкт ТЮНІНГ, дослідження Світового банку “Професійні уміння для сучасної України” та ін.) і державних вимог щодо діяльності викладача вищої школи, вивчення нормативної освітньої бази щодо підготовки фахівців другого (магістерського) рівня вищої освіти (Закон України “Про вищу освіту”, Національна рамка кваліфікацій) і визначення місця компетентності самоорганізації у їх змісті;
- формування змісту контекстної підготовки майбутнього викладача вищої школи на основі принципу самоорганізації;
- розроблення навчально-методичного забезпечення змісту контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній

діяльності шляхом створення навчально-методичних комплексів усіх навчальних модулів і відображення у їх змісті спрямування на формування компетентності самоорганізації або її змістових елементів;

– добір і розробка форм, методів, прийомів, засобів педагогічного керівництва та створення контекстно-професійного середовища, що забезпечують успішне розв’язання професійно-педагогічного завдання формування компетентності самоорганізації у майбутніх викладачів вищої школи (рис. 4.2).

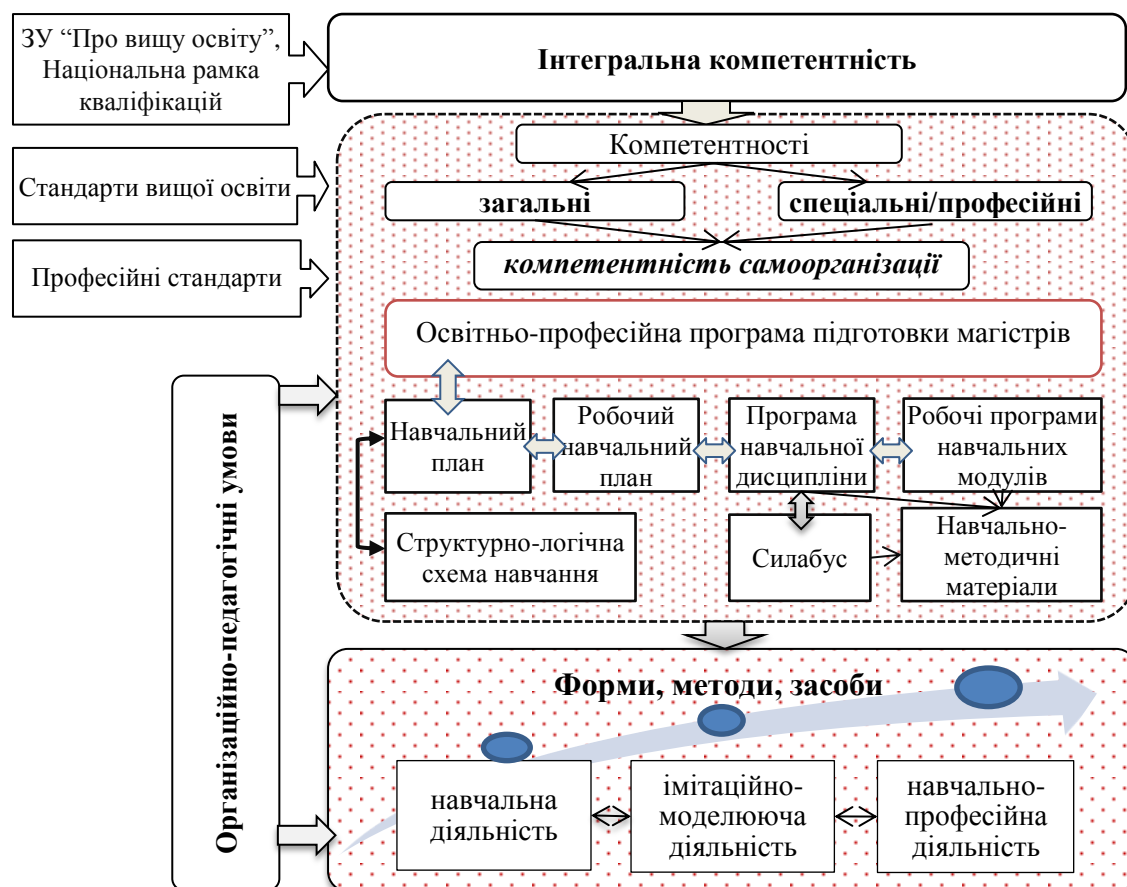


Рис. 4.2. Організаційно-педагогічні засади проектування змісту, форм і методів контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності

Логіка проектування змістово-методичних основ підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності полягає у відтворенні таких процесів:

1) на основі аналізу й урахування державних вимог щодо підготовки фахівців на другому рівні вищої освіти (інтегральна компетентність), вивчення запитів стейкхолдерів і потреб регіону розроблення програмних компетентностей і результатів навчання і відображення у їх змісті компетентності самоорганізації;

2) створення освітньо-професійної програми підготовки магістрів (розроблення профілю програми, навчального плану, навчальних модулів, методів викладання, навчання й оцінювання) з урахуванням різних видів ресурсів/запитів (підрозділ 4.1);

3) визначення підходів до навчання й обґрунтування контекстно-змістових основ процесу підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності (підрозділ 4.2) і проєктування змісту формування компетентності самоорганізації на засадах визначених підходів (підрозділ 4.3);

4) розроблення організаційно-методичного забезпечення процесу підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності, навчально-методичного комплексу навчальної дисципліни “Основи самоорганізації у професійній діяльності” (підрозділ 4.4).

Проєктування у нашому дослідженні здійснюється з урахуванням *принципів* як системи вимог до змісту, форм і методів професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності. На основі теоретичного аналізу та результатів власних досліджень нами визначено принципи добору змісту, форм і методів контекстної підготовки магістрантів до самоорганізації у професійній діяльності:

- відповідності змісту освіти вимогам розвитку суспільства, науки і культури, запитам ринку праці, особистим потребам та індивідуальним особливостям особистості;

- науковості, який має сутнісне вираження у відповідності змісту підготовки майбутніх фахівців рівню розвитку сучасної педагогічної науки; у формуванні сучасної наукової картини світу та уявлень магістрантів про загальні методи пізнання, процес пізнання та його механізми;

- синергетичних принципів відкритості та нелінійності, що передбачають оновлення змісту освіти завдяки надходженню нової навчальної інформації та багатоваріантність/альтернативність шляхів професійно-педагогічного розвитку майбутніх викладачів вищої школи;

- варіативності змісту і багаторівневості, що забезпечує можливість магістрантові розроблення індивідуальної освітньої траєкторії;
- контекстно-професійної спрямованості та проблемності змісту освіти;
- єдності теоретичної й практичної складових навчання, моделювання ситуацій самоорганізації у навчально-професійній діяльності;
- структурної єдності компонентів змісту освіти, їх взаємозв'язку на різних рівнях проектування.

Законом України “Про вищу освіту” визначено, що *освітня/освітньо-професійна програма* – “система освітніх компонентів на відповідному рівні вищої освіти в межах спеціальності, що визначає вимоги до рівня освіти осіб, які можуть розпочати навчання за цією програмою, перелік навчальних дисциплін і логічну послідовність їх вивчення, кількість кредитів ЄКТС, необхідних для виконання цієї програми, а також очікувані результати навчання (компетентності), якими повинен оволодіти здобувач відповідного ступеня вищої освіти”⁶⁷⁵. Крім того, у цьому документі зазначено, що освітні програми підготовки фахівців на усіх рівнях освіти ґрунтуються на компетентнісному підході й подаються як “система освітніх компонентів на відповідному рівні вищої освіти в межах спеціальності”, а також визначають вимоги до рівня освіти осіб, які можуть розпочати навчання за цією програмою, перелік і послідовність вивчення навчальних дисциплін, обсяг програми в кредитах і прогнозовані результати навчання⁶⁷⁶.

Відповідно до методології проекту Тюнінг, метою якого є гармонізація освітніх структур у Європі, опорними пунктами для порівнюваності, сумісності й прозорості освітніх програм є кінцеві результати навчання здобувача вищої освіти і компетентності. Як зазначено в проєкті, кінцеві результати навчання – формулювання того, що повинен знати, розуміти і бути здатний виконати здобувач освіти після завершення навчання; вони формулюються як *рівень компетентності*, якого повинен досягти здобувач. Компетентності є динамічним поєднанням когнітивних і мета-когнітивних умінь, навичок, знань і розуміння, міжособистісних розумових і практичних умінь і навичок та етичних цінностей.

⁶⁷⁵ Закон України “Про вищу освіту” від 01.07.2014 р., [online]. Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

⁶⁷⁶ Закон України “Про вищу освіту” від 01.07.2014 р., [online]. Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

Компетентності набуваються під час вивчення усіх навчальних дисциплін й оцінюються на різних етапах освітньої програми⁶⁷⁷.

В освітніх програмах визначаються дві сукупності компетентностей: загальні, які мають універсальний характер, не прив'язані до предметної галузі, та спеціальні (фахові), які “визначають профіль освітньої програми та кваліфікацію випускника,... роблять кожну освітню програму індивідуальною”⁶⁷⁸.

Здійсненими у рамках проєкту ЄС Тюнінг дослідженнями виокремлено 31 позицію найважливіших загальних компетентностей, формування яких має бути забезпечене з урахуванням принципу наступності для трьох рівнів вищої освіти. Ряд компетентностей з визначеного переліку характеризують здатності особистості до самоорганізації: здатність до абстрактного мислення, аналізу і синтезу; здатність планувати і управляти часом; здатність до адаптації та дії в новій ситуації; здатність виявляти, ставити і вирішувати проблеми; здатність приймати обґрунтовані рішення; здатність мотивувати інших і рухатися до поставленої мети; здатність працювати автономно та інші.

Компетентнісна основа освітньої програми потребує встановлення відповідності рівнів вищої освіти кваліфікаційним рівням, визначеним Національною рамкою кваліфікацій. Для другого (магістерського) рівня, на якому здійснюється підготовка викладачів вищої освіти, встановлено сьомий рівень Національної рамки кваліфікацій⁶⁷⁹, яким, як результат підготовки у магістратурі, визначено сформовану у випускників “здатність розв’язувати складні задачі й проблеми у певній галузі професійної діяльності та/або у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій і характеризується невизначеністю умов і вимог”. Для підготовки магістрів спеціальності 011 “Освітні педагогічні науки” за освітньо-професійною програмою “Педагогіка вищої школи” уточнена інтегральна компетентність має таке формулювання: здатність розв’язувати складні завдання та проблеми в галузі освітніх, педагогічних наук, професійній діяльності, в процесі навчання, що передбачає застосування

⁶⁷⁷ Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Education, 2009, p.11,[online]. Режим доступу: <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning68.pdf>

⁶⁷⁸ Кремень, В. Г., ред., 2014. *Розроблення освітніх програм* : метод. рекомендації. Київ : ДПНВЦ “Пріоритет”, с. 10.

⁶⁷⁹ Національна рамка кваліфікацій, 2019. *Офіційний вісник України*, № 49, с. 62.

відповідних освітніх, педагогічних інновацій і характеризується невизначеністю умов і вимог (Додаток Д).

Інтегральна компетентність, за Національною рамкою кваліфікацій, конкретизована у дескрипторах “знань”, “умінь”, “комунікацій” та “автономних і відповідальних дій” фахівця й передбачає як результат навчання сформованість у випускників спеціалізованих концептуальних знань, набутих у процесі навчання та/або професійної діяльності на рівні новітніх досягнень, які є основою для оригінального мислення й інноваційної діяльності; здатності до критичного осмислення проблем у навчанні та/або професійній діяльності й на межі предметних галузей; уміння розв’язувати складні задачі й проблеми, що потребує оновлення та інтеграції знань, часто в умовах неповної або недостатньої інформації та суперечливих вимог; провадити дослідницьку та/або інноваційну діяльність; уміння приймати рішення у складних і непередбачуваних умовах, що потребує застосування нових стратегічних підходів та прогнозування; відповідальності за розвиток професійного знання і практик, результати своєї діяльності; здатності до подальшого самостійного навчання з високим ступенем автономності.

На основі встановлених компетентностей (загальних і спеціальних) і результатів навчання формується зміст освітньо-професійної програми підготовки фахівців. Як зазначено у методичних рекомендаціях з розроблення освітніх програм, “результати є прив’язаними до певного циклу вищої освіти, а компетентності формуються упродовж навчання на трьох циклах вищої освіти”⁶⁸⁰. У Законі України “Про вищу освіту” зазначено, що “результати навчання відображають сукупність знань, умінь, навичок, інших компетентностей, набутих особою у процесі навчання за певною освітньо-професійною, освітньо-науковою програмою”⁶⁸¹.

Компетентність самоорганізації, як було зазначено у підрозділі 3.2, належить до загальних, універсальних здатностей, які мають міжпрофесійний характер застосування, разом з тим, з огляду на специфіку діяльності викладача вищої

⁶⁸⁰ Кремень, В. Г., ред., 2014. *Розроблення освітніх програм* : метод. рекомендації. Київ : ДПНВЦ “Пріоритети”, с.18.

⁶⁸¹ Закон України “Про вищу освіту” від 01.07.2014 р., [online]. Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

школи, відображає його функціонально-професійні знання, уміння, навички, розуміння. Тому в освітньо-професійній програмі підготовки майбутніх викладачів вищої школи компетентності, які відображають здатності до самоорганізації, представлено безпосередньо або дотично в компетентностях: *загальних*: здатність до організації, планування професійної педагогічної діяльності у ЗВО й самоорганізації у професійній діяльності (ЗК 3), здатність виявляти, розуміти й обґрунтовано вирішувати проблеми й задачі професійної діяльності (ЗК 4), здатність до адаптації та відповідальних дій у новій ситуації, прийняття доцільних рішень у складних і непередбачуваних або суперечливих умовах (ЗК 7), здатність працювати в команді та автономно (ЗК 8), здатність до рефлексії, саморефлексії, самовдосконалення, навчання упродовж життя (ЗК 9), здатність генерувати нові ідеї (ЗК 11); *спеціальних*: здатність до здійснення цілеспрямованої діяльності з проектування та реалізації змісту освіти, педагогічного процесу та його складників (СК 2), здатність до узагальнення, синтезу, рефлексії педагогічної діяльності, планування професійного саморозвитку (СК 9), здатність до самоорганізації у професійній діяльності, цілеспрямованої самоосвіти та професійного самовдосконалення (СК 13), здатність реалізовувати технології здоров'язбереження в організації освітнього процесу та особистісній самоорганізації (СК 14), здатність до особистої відповідальності та автономної ініціативи в складних, непередбачуваних ситуаціях, у професійних або еквівалентних контекстах, зв'язаних із освітою (СК 15) (освітня програма у Додатку Д).

На другому (магістерському) рівні надається поглиблена підготовка з різних блоків дисциплін, формується готовність до вирішення виробничих проблем за допомогою якісно нових знань та науки. Щодо підготовки майбутніх викладачів, яка здійснюється за спеціальністю 011 “Освітні, педагогічні науки”, істотне значення має база набутих педагогічних знань для поглибленого професійно спрямованого навчання, яка формується унаслідок попереднього навчання на бакалавраті або ж під час додаткового модуля, який передбачає вивчення блоку педагогічних дисциплін.

Інноваційні процеси, які відбуваються в системі вищої освіти унаслідок суспільно-економічного розвитку, актуалізують потребу підготовки майбутнього викладача, здатного до критичного сприйняття, швидкої обробки й управління інформацією, інтегрування знань із різних галузей, спроможного аналізувати і синтезувати знання, моделювати способи розв'язання практичних завдань.

На формування змісту підготовки майбутніх фахівців впливають рівень розвитку суспільства та інноваційні процеси в системі освіти, ступінь розвитку науки та освітньої практики, процеси демократизації суспільного життя та гуманізації освітньої сфери, національний характер освіти, неперервність освіти, взаємозв'язок процесу підготовки фахівців і професійної сфери.

Зміст – це об'єктивна сутність знань, науково обґрунтована система дидактично і методично оформленого навчального матеріалу для різних спеціальностей і категорій студентства⁶⁸².

З огляду на суспільні вимоги та запити ринку праці щодо викладачів вищої школи, характерними особливостями їх педагогічної підготовки у ЗВО є практико-зорієнтована спрямованість змісту навчання, а також інтегрування та практичне застосування знань, отриманих у результаті вивчення різних навчальних дисциплін, для розв'язання професійно-педагогічних завдань.

Одним із найважливіших критеріїв добору змісту майбутнього викладача є його проєкція на професійну діяльність, функції, які виконуватиме майбутній фахівець. Тому відбір змісту вищої освіти має ґрунтуватися на загальнодидактичних принципах науковості, системності, варіативності, відповідності змісту освіти потребам суспільного розвитку, єдності змістової й процесуальної сторін навчання, структурної єдності змісту освіти на різних її рівнях, випереджувального розвитку освіти, які регулюють не лише процес добору і конструювання змісту професійної освіти, а й форм і методів організації навчальної діяльності.

Процедури розроблення змісту підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності розглядаються у категоріях загального,

⁶⁸² Козярь, М. М., та Коваль, М. С., 2013. *Педагогіка вищої школи*: навч. посібн. Київ: Знання, с.140.

спеціального й особливого. На рівні загального визначаємо процедуру проектування *освітньо-професійної програми підготовки магістрів спеціальності 011 “Освітні, педагогічні науки”*; на рівні спеціального – відображення у змісті підготовки контенту щодо компетентності самоорганізації, зокрема включення до *навчального плану* навчальної дисципліни “Основи самоорганізації у професійній діяльності”, в якій розглядаються сутнісні характеристики компетентності самоорганізації; на рівні особливого визначаємо модель *компетентності самоорганізації* майбутнього викладача у професійній діяльності, змістові характеристики якої є орієнтиром для складання програми формувальних дій.

Формування змісту контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності є системним процесом, який відображає три рівні: рівень теоретичного уявлення про самоорганізацію як систему, як процес самовпливу та цілеспрямованої дії на досягнення професійної ефективності; рівень навчальної дисципліни, в якій комплексно відтворено теоретичні засади щодо самоорганізації у педагогічній діяльності викладача вищої школи; рівень навчального матеріалу щодо самоорганізації.

Компоненти освітньо-професійної програми (навчальні дисципліни, курсові роботи, практики, кваліфікаційна робота) підготовки магістрів спеціальності 011 “Освітні, педагогічні науки” за змістом відображають основні види діяльності викладача вищої школи і містять такі інваріанти загальної й професійної підготовки: “Основи професійної комунікації іноземною мовою”; “Філософія науки”; “Дидактичні системи у вищій освіті”; “Моделювання освітньої та професійної підготовки фахівця”; “Методологія науково-педагогічного дослідження”; “Моделювання діяльності фахівця”; “Методика викладання у вищій школі”; “Педагогіка вищої школи”; “Психологія вищої школи”, “Інформаційні технології в освіті”; “Виховна робота в ЗВО”; “Основи самоорганізації у професійній діяльності”; “Технології розвитку обдарованої особистості”; “Курсова робота з педагогіки вищої школи”.

Варіативна складова освітньо-професійної програми підготовки містить навчальні дисципліни вільного вибору студента: “Історія становлення вищої

освіти”; “Здоров’язбережувальні технології”; “Андрагогіка з основами акмеології”; “Технології формування полікультурності”; “Педагогіка інновацій у вищій школі”; “Методика розв’язування професійно орієнтованих задач”; “Основи педагогічної творчості викладача”; “Компаративна педагогіка у вищій школі” та ін. Вивчення освітніх компонентів спрямоване на поглиблення педагогічної, психологічної, методичної, дослідницької, соціально-комунікативної компетенцій, удосконалення вмінь викладати обраний предмет у ЗВО, засвоєння знань і набуття умінь і навичок розв’язувати педагогічні, науково-методичні й організаційно-управлінські завдання для здійснення навчання, виховання і розвитку студентів, самоорганізації у професійній діяльності та професійного зростання.

Основну смислову й інтегруючу роль у формуванні компетентності самоорганізації у професійній діяльності виконує навчальна дисципліна “Основи самоорганізації у професійній діяльності”, інформаційний контент якої відображає системну сукупність необхідних знань щодо самоорганізації як процесу й особистісного інтегративного утворення і сукупність практичного матеріалу для формування умінь, навичок і досвіду самоорганізації магістранта у навчальній/навчально-професійній діяльності. Зміст навчальних модулів дисципліни та навчально-методичного забезпечення схарактеризовано в підрозділі 4.4.

Обов’язковим компонентом освітньо-професійної програми підготовки для здобуття освітнього рівня “магістр” і набуття ними професійних навичок й умінь є практика.

Автономність освітньої діяльності ЗВО України надає їм право розв’язувати питання формування змісту підготовки за власними підходами. Як показали результати аналізу освітньо-професійних програм підготовки магістрів спеціальності 011 “Освітні, педагогічні науки”(підрозділ 2.5), у ЗВО України існує багатоманіття практик за видовими і сутнісними ознаками: *виробнича*: асистентська; педагогічна практика у ЗВО; методична; науково-педагогічна; навчальна ознайомча практика; виробнича комплексна практика з фаху; виробнича практика у ЗВО; практичні заняття на базі університетських лабораторій; стажування; *науково-дослідницька*: науково-дослідницька (в науково-дослідних

установах, музейна, архівна); навчальна і науково-дослідна практика на кафедрах університету; дипломне проєктування; науково-дослідна (науковий семінар, консультаційний проєкт); переддипломна (додаток Б).

Аналіз матеріалів практик навчальних закладів⁶⁸³ засвідчує включення до змісту практик різних видів організаційних, навчальних, методичних, організаційно-виховних, дослідницьких завдань, розподіл яких представлено у додатку Е.1.

Практика майбутніх викладачів вищої школи має контекстно-професійну спрямованість і передбачає практичну підготовку фахівця в наближених до майбутньої професійної діяльності умовах у ЗВО. У процесі практики відбувається проєкція теоретичної підготовки майбутніх викладачів вищої школи на педагогічну професійну дійсність.

Практика забезпечує упровадження й закріплення набутих здобувачами у ЗВО теоретичних знань з дидактики вищої школи, методики викладання, психології педагогічної діяльності, моделювання діяльності та підготовки фахівців, теорії виховання у вищій школі, сприяє формуванню ціннісно-творчого ставлення до педагогічної праці, визначає ступінь їх практичної підготовленості та рівень педагогічної майстерності. Крім того, навчальна і виробнича практики сприяють набуттю професійного досвіду і забезпечують соціально-професійну адаптацію майбутнього викладача в освітньо-професійному середовищі вищої школи.

Метою практики передбачено ознайомлення з особливостями роботи викладача ЗВО; поглиблення і закріплення набутих в університеті теоретичних знань; оволодіння магістрантами сучасними методами, навичками, вміннями і способами самоорганізації й організації майбутньої професійної діяльності; формування у них професійних умінь і навичок здійснення продуктивної самостійної педагогічної діяльності в освітньо-професійному середовищі закладу вищої освіти; виховання потреби систематично поповнювати свої знання і творчо їх застосовувати в практичній діяльності.

⁶⁸³ Чайченко, Н.Н., Артюшкіна, Л.М., Зосименко, О.В., та Рудь, О.М., 2016. *Стажування магістрантів: методичні рекомендації*. Суми: СОІППО; *Положення про порядок проведення практичної підготовки здобувачів вищої освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара*, 2017, [online]. Реж. доступу: http://www.dnu.dp.ua/docs/dnu/polozhennya/Polozhennya_Praktika_2017.pdf

Завдання практики передбачають:

- поглиблення і розширення набутих магістрантами теоретичних знань із спеціальних психолого-педагогічних дисциплін, методики викладання у вищій школі, застосування їх у вирішенні конкретних педагогічних завдань під час практики;
- ознайомлення з сучасним станом навчально-виховної роботи у закладах вищої освіти, специфікою і змістом професійної діяльності викладача вищої школи, набуття й удосконалення навичок і вмінь науково-дослідницької діяльності; формування у майбутніх викладачів вищої школи педагогічних умінь і навичок, які сприяють розвитку професійних якостей особистості;
- формування досвіду проведення у ЗВО лекційних, семінарських занять із застосуванням активних та інтерактивних методів навчання і виховання;
- формування у магістрантів навичок організації виховної роботи зі студентами, використовуючи знання з педагогіки вищої школи, психології вищої школи, враховуючи індивідуальні особливості студента;
- формування умінь розв'язувати непрогнозовані навчальні й науково-організаційні ситуації у процесі проходження практики та виконання навчальної /науково-дослідницької роботи;
- удосконалення інтелектуальних здібностей і комунікативних умінь у процесі підготовки науково-дослідницького завдання та публічного виступу з метою його захисту, формування навичок самовиховання, самоосвіти і самопроектування майбутньої освітньої траєкторії та професійної кар'єри;
- виховання стійкого інтересу до професії викладача ЗВО, формування ціннісного ставлення до педагогічної діяльності, виховання морально-етичних якостей викладача вищої школи, формування індивідуального стилю творчої педагогічної діяльності, потреби в самоосвіті та саморозвитку.

Виконання завдань навчальної та виробничої практики спрямоване на формування у здобувачів вищої освіти таких компетентностей:

— здатність до аналізу, осмислення, планування і підготовки різних типів занять у закладі вищої освіти, використання оптимальних навчальних технологій у

роботі зі студентами, формування у них навичок автономності у засвоєнні знань, умінь і навичок;

- здатність здійснювати цілеспрямовану діяльність з проектування педагогічного процесу та окремих його складових відповідно до цілей, завдань вищої професійної освіти та розробки навчально-методичних матеріалів;

- здатність здійснювати ефективну комунікацію з різними суб'єктами, ефективно працювати самостійно і в колективі;

- здатність створювати позитивний психологічний клімат в академічній групі, знаходити способи оптимізації навчально-виховного процесу, формувати психологічну готовність майбутніх фахівців до професійної діяльності;

- здатність до рефлексії, синтезу та узагальнення педагогічної діяльності, планування професійного саморозвитку;

- здатність до особистої відповідальності та прояву автономної ініціативи в непрогнозованих ситуаціях професійної діяльності й контекстах, пов'язаних із освітою.

Зразок програми робочої навчальної практики для магістрантів спеціальності 011 “Освітні, педагогічні науки” подано у Додатку Е.2.

Структурними елементами програм практик є мета, завдання практики, компетентності, які формуються у здобувачів вищої освіти; види і терміни проходження практик, бази проведення практик; процедура організації практики; вимоги до звітної документації; зміст практик; форми і методи контролю; норми та критерії оцінювання; методичні матеріали.

Зміст і послідовність виконання завдань навчальної практики магістрантами визначається програмою з урахуванням визначеної навчальним планом тривалості практики та передбачає виконання магістрантом конкретних видів діяльності, орієнтовний розподіл яких є таким (табл. 4.1):

Таблиця 4.1

Види і зміст діяльності у межах навчальної практики майбутніх викладачів

Вид діяльності	Зміст діяльності	К-сть год.
<i>Організаційно-методична робота</i>	Ознайомлення з планом роботи кафедри/циклової комісії, планом засідань кафедри. Ознайомлення з типовими та робочими програмами дисциплін, що читаються на кафедрі. Ознайомлення з підручниками, посібниками, методичними розробками, планом роботи викладача дисципліни, обраної для поглибленого вивчення у період практики. Складання індивідуального плану роботи. Знайомство зі студентською групою, у якій планується проведення заняття.	2 год.
<i>Навчально-методична робота</i>	Відвідування лекцій, семінарських/практичних занять провідних викладачів кафедри. Складання плану-конспекту лекцій або семінарського/практичного заняття. Підготовка методичних, дидактичних матеріалів для проведення навчального заняття, розроблення варіативних завдань для самостійної роботи студентів.	4 год.
<i>Навчальна робота</i>	Проведення лекції або/та семінарського/практичного заняття із застосуванням різноманітних методів активізації пізнавальної діяльності, методів проблемного навчання. Розробка та застосування тестів з метою контролю знань студентів. Аналіз лекцій або практичних занять з викладачем або керівником практики.	3 год.
<i>Виховна робота</i>	Ознайомлення функціональними обов'язками та планом виховної роботи куратора академічної групи. Організація взаємодії та спілкування зі студентами з метою налагодження співпраці та включення їх у педагогічний процес. Розроблення та проведення виховної справи зі студентами.	3 год.
<i>Науково-дослідницька робота</i>	Розроблення плану проведення наукового дослідження за темою магістерської роботи. Проведення емпіричних досліджень, необхідних для виконання кваліфікаційної роботи. Обробка емпіричних даних проведеного дослідження.	2 год.
Усього		14 год.

У табл. 4.2 представлено етапи діяльності магістрантів і форми контролю у процесі проходження практики.

Отже, підготовка магістрантів до самоорганізації у професійній діяльності має здійснюватися з урахуванням специфіки, напрямів і особливостей змісту праці викладача вищої школи та в умовах застосування активних форм і методів навчання, де визначаються можливі цілі діяльності та шляхи їх досягнення. На діяльність майбутнього викладача вищої школи впливає освітньо-професійне

середовище, яке включає різні види умов, засобів для забезпечення продуктивної діяльності й розвитку суб'єктів навчання.

Таблиця 4.2

Етапи діяльності та форми контролю під час практики

№ з/п	Етап практики	Форми поточного контролю
1	Організаційний етап (настановча конференція): загальні вимоги щодо організації та проходження практики: терміни практики, місце проходження, завдання, ресурси	Інструктаж з техніки безпеки
2	Пропедевтичний етап: складання та затвердження індивідуальної програми практики	Затвердження індивідуальної програми практики
3	Активно-діяльнісний етап: виконання завдань, передбачених програмою практики	Аналіз експериментальних зрізів, текстова частина магістерської роботи, проєкт статті/тез, письмовий звіт тощо
4	Звітно-аналітичний етап: підведення підсумків практики на підсумковій конференції/засіданні кафедри	Звіт за результатами практики

Узагальнюючи викладене, зазначимо, що проєктування змісту, форм і методів контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності передбачає *якісно-аналітичні процедури* розроблення змістово-методичних основ (аналіз соціального замовлення, запитів ринку праці, нормативних документів, особистих потреб потенційних абітурієнтів тощо й розроблення на їх основі результатів навчання і змісту освіти) і їх відображення в *інформаційно-знакових моделях*, якими є освітньо-професійні програми, навчальні плани, силабуси навчальних курсів, навчальні й робочі програми, програми практик, посібники, методичні матеріали тощо.

Методична система контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності включає наявність спроектованих елементів змісту (компетентності, освітня програма, навчальний план, робочі програми навчальних дисциплін, практик, навчально-методичне забезпечення тощо) і відповідних змісту й оптимальних форм і методів підготовки фахівців.

4.2. Контекстно-змістові основи підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності

У межах застосування контекстного підходу професійна підготовка майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності набуває особистісної значущості, оскільки відбувається установка на майбутню професію. Застосовуваний у контекстній підготовці принцип контекстуальності (С. Рубінштейн) потребує підпорядкування “змісту та логіки вивчення навчального матеріалу інтересам майбутньої професійної діяльності, внаслідок чого навчання набуває усвідомленого, предметного, контекстного характеру, сприяючи посиленню пізнавального інтересу й пізнавальної активності студентів”⁶⁸⁴.

Використання контекстного підходу зумовлює створення відповідного середовища навчання, яке забезпечує оптимальну підготовку до професійної діяльності. У цьому контексті здійснено низку педагогічних досліджень щодо створення контекстного професійного середовища (О. Щербакова), освітнього середовища контекстного типу (Н. Дем’яненко; В. Калашников); рефлексивно-контекстного освітнього середовища (В. Желанова), професійно орієнтованого освітнього середовища (А. Деркач, З. Курлянд, А. Маркова).

Аналізуючи різноманітні підходи до розуміння освітнього середовища у психолого-педагогічній теорії, В. Желанова⁶⁸⁵ дає означення професійно орієнтованому освітньому середовищу як багаторівневій педагогічно організованій системі умов і можливостей, що забезпечують упровадження професійного контексту в систему підготовки майбутнього педагогічного фахівця у закладі вищої освіти, а також сприяють ефективності процесу трансформації навчальної діяльності в професійну.

Цілком підтримуємо позицію науковців щодо створення у магістратурі як інституті підготовки майбутніх професіоналів-викладачів такого освітнього середовища, яке сприятиме включенню магістранта в професійне поле діяльності з

⁶⁸⁴ Дубасенюк, О. А., 2015. *Професійно-педагогічна освіта: методологія, теорія, практика* : монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, Т.1, с. 188.

⁶⁸⁵ Желанова, В. В., 2012. Рефлексивно-контекстне освітнє середовище як чинник професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ. *Педагогічний дискурс*, вип. 11, с. 91.

метою формування специфічного професійного мислення, вироблення професійної мотивації та досвіду практичної діяльності. Таким уважаємо *освітнє середовище контекстного типу* як сукупність методів і прийомів організації освітньої діяльності, а також своєрідно упорядкованих засобів освітньої діяльності, які узгоджуються із принципами контекстного підходу.

Розділяємо позицію Н. Дем'яненко⁶⁸⁶, яка, ґрунтуючись на висновках В. Калашникова, визначає такі *специфічні характеристики* освітнього середовища контекстного типу в педагогічній магістратурі: 1) опертя на принципи контекстного підходу; 2) широке використання методу моделювання контекстів; 3) підвищення рефлексивності освітньої діяльності; специфічні методи і методики навчання; 5) використання підручника контекстного типу; 6) орієнтування на розвиток самовизначення особистості й особистісної культури в крос-культурному контексті.

Таким чином, процес контекстної підготовки майбутніх викладачів до самоорганізації у професійній діяльності у закладі вищої освіти має виступати одним із проявів соціальної практики і відображати закономірності, особливості, специфіку майбутньої педагогічної діяльності, контексти якої виступають джерелом для продукування, моделювання і розв'язання ситуацій самоорганізації.

Контекстна підготовка передбачає послідовне моделювання в формах навчальної діяльності студентів магістратури предметно-технологічного і соціального контекстів професійної діяльності фахівців. Майбутня професійна діяльність викладача вищої школи подається у вигляді моделі діяльності фахівця: опису системи його основних функцій (програмних компетентностей і результатів), проблем, завдань.

За висновками науковців А. Вербицького, Т. Дубовицької, Н. Дем'яненко, В. Калашникова, в освітньому середовищі контекстного типу мають реалізовуватися такі контексти: 1) *просторово-часовий* – динамічне розгортання змісту навчання (послідовне розгортання матеріалу, дотримання принципу опертя

⁶⁸⁶ Дем'яненко, Н. М., 2014. Контекстно-професійна підготовка майбутнього викладача вищого навчального закладу. В.: Б.А. Воронкова, М. А. Дебич, Н.М. Дем'яненко та ін. *Оптимізація циклу соціально-гуманітарних дисциплін у вищій освіті України в контексті євроінтеграції*: монографія (рукопис). Київ, с. 103.

практичних дій на теоретичні знання, відповідності дидактичним вимогам як у взаємодії магістрантів із навчальним матеріалом, так і в організації навчального хронотопу (“організація простору і часу взаємодії” викладачів і студентів)); 2) *контекст системності й міжпредметності знання* – взаємозв’язок нової інформації із наявною у здобувачів; 3) *контекст професійних дій і ролей* – співвіднесення отриманих знань і вмінь із майбутньою професійною діяльністю; 4) *контекст особистих і професійних інтересів* – суб’єктивна значущість отриманої студентами інформації та сформованих навичок (зв’язок із актуальними потребами й інтересами студентів)⁶⁸⁷. Цінною для розгляду контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності вважаємо позицію О. Щербакової, яка виокремила в контекстному середовищі комплекс контекстів майбутньої професійної діяльності⁶⁸⁸, що дозволяє розглядати самоорганізацію майбутнього викладача вищої школи у предметному, просторово-часовому, соціально-психологічному і діяльнісному контекстах.

Визначені науковцями контексти задають вектори діяльнісної активності майбутніх викладачів вищої школи й потребують відповідних умінь самоорганізації. Відповідно можемо визначити контексти/площини застосування самоорганізаційних дій майбутнього викладача вищої школи у професійній діяльності. Так просторово-часовий контекст відображає площину *самоорганізації* викладачем *ресурсу часу* (тайм-менеджмент) (усвідомлення цілей власної діяльності й розроблення плану їх досягнення; прогнозування, планування, оптимальний розподіл часу в межах планування особистої та професійної діяльності, ефективне регулювання часу) та *самоорганізації просторового ресурсу*: вияв адаптивності до змінюваних умов, організація робочого місця, підтримання зручного для праці й відпочинку порядку, створення комфортних умов у середовищі життєдіяльності, визначення пріоритетності виконання професійних завдань.

⁶⁸⁷ Вербицкий, А. А., и Дубовицкая, Т.Д., 2003. *Контексты содержания образования*. Москва, 80 с.; Дем’яненко, Н. М., 2014. Контекстно-професійна підготовка майбутнього викладача вищого навчального закладу. В.: Б.А. Воронкова, М. А. Дебич, Н.М. Дем’яненко та ін. *Оптимізація циклу соціально-гуманітарних дисциплін у вищій освіті України в контексті євроінтеграції*: монографія (рукопис). Київ, с. 103.

⁶⁸⁸ Щербакова, О. И., 2011. *Психология конфликтологической культуры личности специалиста: формирование в контекстной образовательной среде*: автореф. доктора психол. наук. Москва: Москов. госуд. гуманитарный ун-т им. М. А. Шолохова.

Контекст системності й міжпредметності знання відображає *когнітивно-інформаційну* площину/контекст, й передбачає *самоорганізацію* магістрантів у процесі роботи з інформаційними джерелами з метою встановлення цілісності й системної узгодженості картини світу, розвитку власної здатності до інтегрування знань і формування професійного мислення.

Контекст професійних дій і ролей співвідносимо із площиною/контекстом *функціонально-професійної самоорганізації* майбутніх викладачів вищої школи, оскільки йдеться про діяльнісний контекст професії викладача вищої школи: сферу його функціональних ролей та обов'язків й організацію ним процесів викладання, навчання і виховання студентів, здійснення процесу ефективної комунікації, методичної, науково-дослідницької та інших видів педагогічної діяльності.

Доцільно виокремити також контекст/площину *соціально-психологічної* самоорганізації, у межах якої майбутній викладач вищої школи виявляє активність для здійснення соціально-комунікативних зв'язків у професійній діяльності та задля особистісного чи професійного саморозвитку, тобто здійснює самоорганізацію з метою самоосвіти (самовиховання, самовдосконалення).

Контекстна підготовка передбачає створення викладачем відповідних психологічних, педагогічних і методичних умов для переходу навчальної діяльності у професійну з поступовою зміною потреб, мотивів, цілей, дій, засобів, предмета і результатів діяльності магістранта.

Одиницею *контекстної підготовки* фахівця у ЗВО, за А. Вербицьким, є модуль “як визначена системна якість фахівця, що забезпечує його здатність ефективно розв'язувати певний обсяг професійних завдань і проблем, виконувати професійні функції”⁶⁸⁹. Узагальненими блоками діяльнісних модулів науковець визначає такі: *загальнометодологічний* – здатність спеціаліста ставити цілі діяльності й розробляти програми їх досягнення; враховувати вплив прийнятих рішень на природу й суспільство; перебудовувати свою діяльність; критично ставитися до визначених у науці й власній свідомості уявлень; *конкретно-методологічний* – здатність аналізувати реальність із позицій предмета

⁶⁸⁹ Вербицкий, А. А., 1991. *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*: метод. пособ. Москва, с. 74-75.

професійної діяльності; уміння планувати, готувати й проводити наукове дослідження в галузі своєї діяльності та визначати його практичне значення; засвоювати зміст професійної діяльності; *теоретичний* – опанування системним змістом професійно орієнтованих та суміжних із ними фундаментальних наук, змістом інших наукових досліджень; *практичний* – навички практичної діяльності та вирішення наукових і професійних завдань; *соціальний* – сформованість соціально значущих особистісних якостей і професійних характеристик (вихованість, відповідальність, навички міжособистісної взаємодії, культура спілкування, організаторські здібності та ін.).

Визначені модулі становлять інтегративну єдність, що дає змогу створювати на змістово-контекстній основі структурно-логічні схеми навчальних дисциплін, встановлювати міжпредметні зв'язки, обирати систему практичних завдань. Крім того, вони відтворюють предметний, просторово-часовий, практичний і соціальний контексти й узгоджуються із визначеними нами площинами самоорганізації у професійній діяльності: когнітивно-інформаційна площина самоорганізації співвідноситься із предметним контекстом, просторово-часова – відображає просторово-часовий контекст, функціонально-професійна площина самоорганізації фахівця у професійній діяльності відтворює практичний контекст, соціально-психологічна площина самоорганізації відповідає соціальному контексту контекстної підготовки майбутнього викладача вищої школи.

Для формування компетентності самоорганізації у професійній діяльності має бути використаний ресурс усіх зазначених площин/контекстів самоорганізації, створено умови для засвоєння відповідних умінь і навичок самоорганізації у процесі розв'язання ними модельованих ситуацій самоорганізації.

Контекстна спрямованість змісту підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності в контексті досліджуваної нами проблеми забезпечується упровадженням таких *принципів*: зв'язку теорії з практикою; послідовного моделювання в навчальній діяльності магістрантів цілісного змісту, форм та умов професійної діяльності; відтворення в змісті навчальної інформації контексту майбутньої професійної діяльності; проблемності

змісту професійної педагогічної підготовки; рефлексивного усвідомлення контекстів самоорганізації; забезпечення особистісної включеності магістрантів у професійно орієнтовані ситуації самоорганізації; активності майбутніх викладачів у постановці цілей навчально-професійної діяльності та варіативності й самостійності у виборі шляхів пізнавальної діяльності; інтеграції та варіативності змісту підготовки; відповідності форм і методів організації навчальної діяльності магістрантів меті й змісту майбутньої професійної діяльності.

Модель динамічного просування діяльності магістрантів у процесі контекстної підготовки включає *три провідні форми діяльності*, які забезпечують поетапну трансформацію однієї базової форми діяльності студентів у іншу. Провідними формами навчання за контекстної підготовки магістрантів є: *навчальна діяльність* із провідною роллю лекційних і практичних занять; *квазіпрофесійна (імітаційно-моделююча) діяльність*, яка втілюється в таких формах, як ділові ігри, спецкурси, семінари, лекторії, проекти; *навчально-професійна*, що реалізується під час педагогічної практики, науково-дослідницької діяльності здобувачів освіти, виконання кваліфікаційної роботи тощо. Контекстна підготовка майбутніх фахівців у магістратурі забезпечує динамічний рух діяльності здобувача освіти від власне навчальної через квазіпрофесійну і навчально-професійну до реальної професійної діяльності.

Діяльнісна позиція магістрантів за такої організації процесу навчання сприяє їх поступовому входженню у майбутню професію й забезпечує більш швидку адаптацію до умов професійної діяльності. Отже, розроблення контекстних основ професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи створює можливості надати змісту і процесу їх навчання у закладі освіти максимального наближення до професійної діяльності. У різних формах навчальної діяльності відображається зміст майбутньої професії, що є джерелом для відтворення прототипів можливих реальних професійних ситуацій і моделювання професійно орієнтованих ситуацій самоорганізації і, відповідно, здійснення загального і професійного розвитку магістрантів і формування у них компетентності самоорганізації.

Специфіка змісту контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності визначається завданнями, функціями, предметом педагогічної праці. Майбутній фахівець повинен уміти організовувати процеси викладання, навчання і виховання студентів, розробляти методичний інструментарій для їх ефективної реалізації, здійснювати наукову діяльність та інше. У навчальній діяльності академічного типу визначаються предметний і соціальний зміст професійної діяльності: обговорюються теоретичні проблеми, пов'язані з контекстом педагогічної праці, визначаються питання дискусійного характеру, до того ж зміст навчальної діяльності має формуватися у взаємозв'язку з компетентнісною моделлю фахівця. Максимальне наближення професійної підготовки до реалій професійної діяльності передбачає вибір та упровадження практично орієнтованих форм, методів і засобів навчання, формування у майбутнього викладача здатності прогнозувати і проектувати педагогічну діяльність, траєкторію власного розвитку і вдосконалення, забезпечувати варіативність, продуктивність мислення у процесі пошуку шляхів розв'язання педагогічного завдання та ін.

Квазіпрофесійна/ імітаційно-моделююча діяльність – це уявно модельована в навчальних умовах професійно-педагогічна реальність, яка сприяє відтворенню контекстів професійної діяльності й створенню можливостей для апробування магістрантами різних сценаріїв поведінки, дій, професійних ролей, рішень.

Зазначимо, що студенти магістратури мають деякий досвід професійної діяльності, набутий під час проходження практик у процесі навчання на бакалавраті, поєднання навчальної й професійної діяльності за індивідуальною формою навчання, або виконання трудової діяльності в освітніх закладах, а також володіють сформованими загальнонавчальними навичками, які надають змогу їм здійснювати самоосвіту й автономне навчання. Це дозволяє більш активно використовувати в магістратурі імітаційно-моделюючу діяльність як спосіб відтворення умов, змісту й динаміки педагогічної діяльності: упроваджувати проблемне навчання, моделювати педагогічні ситуації й досліджувати їх у контексті майбутньої професійної діяльності, конструювати моделі конструктивної

взаємодії у професійній діяльності, прогнозувати та обирати оптимальні рішення з метою досягнення успіху в професійній діяльності.

Як ми вже зазначали, імітаційно-моделююча діяльність є перехідною між навчальною та навчально-професійною і відтворює три взаємозв'язані контексти: предметний, соціальний, психологічний. У процесі навчання в магістратурі предметний контекст є проекцією діяльності із засвоєння знань, умінь, навичок і досвіду майбутньої професійної діяльності відповідно до цілей навчання і компетентнісних характеристик фахівця; соціальний – відтворюється системою соціальної та соціально-комунікативної взаємодії суб'єктів освітнього процесу; психологічний – виявляється в усвідомленні магістрантами ціннісно-сміслових характеристик професії, ролі освітнього закладу як середовища культури, власної цінності як суб'єкта самоорганізації. Включення магістрантів у імітаційно-моделюючу діяльність у процесі підготовки до самоорганізації у професійній діяльності спрямовує їх діяльність і сприяє виробленню умінь цілевизначення, проектування та моделювання дій і рішень, аналізу й оцінювання проблемних ситуацій, самооцінюванню у професійній діяльності, конструюванню оптимальних моделей взаємодії, осмисленню багатоманітності варіантів педагогічних дій, пошуку оптимальних рішень для досягнення успіху в професійній діяльності.

Істотною ознакою *навчально-професійної діяльності* є її професійна спрямованість, підпорядкованість засвоєнню способів і досвіду оптимального розв'язання практичних завдань, які майбутній фахівець, можливо, виконуватиме в майбутній професійній діяльності, оволодіння професійним мисленням і творчістю. Важливим у такій діяльності вважаємо посилення ролі професійних мотивів щодо самовдосконалення (самоосвіти, самовиховання), що є умовою розкриття особистісного потенціалу майбутніх викладачів та їх професійного розвитку. У формах взаємодії магістрантів аналізуються і зазнають якісного перетворення ситуації чи фрагменти майбутньої професійної діяльності, що сприяє формуванню готовності майбутніх фахівців до їх активного “проживання” у реальному професійному житті.

Таким чином, контекстна підготовка майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності надає можливість відтворювати динамічні обставини й ситуації реального професійного середовища та з урахуванням його найбільш важливих факторів відпрацьовувати орієнтовні алгоритми дій. Майбутній фахівець перебуває у центрі проблемної ситуації, за обставин, коли необхідно швидко прийняти ефективне рішення й обрати дію відповідно до спрогнозованого результату.

Професійно спрямована практична діяльність у ЗВО повинна здійснюватися з урахуванням таких вимог: мати контекстно орієнтований характер; забезпечувати чітке усвідомлення значущості такої діяльності та її результату; потребувати інтелектуального та емоційного напруження; бути самокерованою, з можливою варіативністю в способах досягнення результатів.

Таким чином, контекстна підготовка майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності відображає діяльнісну модель підготовки фахівця, в якій предметний зміст діяльності магістранта проєктується як система навчальних проблемних ситуацій, наближених до професійної діяльності, а засвоєння соціального змісту відбувається у процесі виконання спільної діяльності (групової, колективної) з дотриманням норм і правил міжособистісної взаємодії та професійної етики.

Узагальнюючи сутнісні характеристики і змістово-методичні основи контекстної підготовки у вищій школі та узгоджуючи проаналізований пласт наукової інформації із предметом нашого дослідження, представимо в узагальненому вигляді контекстно-змістові основи підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності (рис. 4.3).

Оскільки в умовах освітнього середовища закладу викладач має справу не з реаліями професії, а з їх інформаційними знаковими моделями і формами навчальної діяльності, необхідно забезпечити відповідні психологічні, педагогічні та методичні умови переходу від навчальної діяльності через уявно модельовану в аудиторних умовах до навчально-професійної, що потребує відповідної зміни

предмета діяльності, мотивів, цілей, дій, засобів і результатів діяльності здобувача освіти.

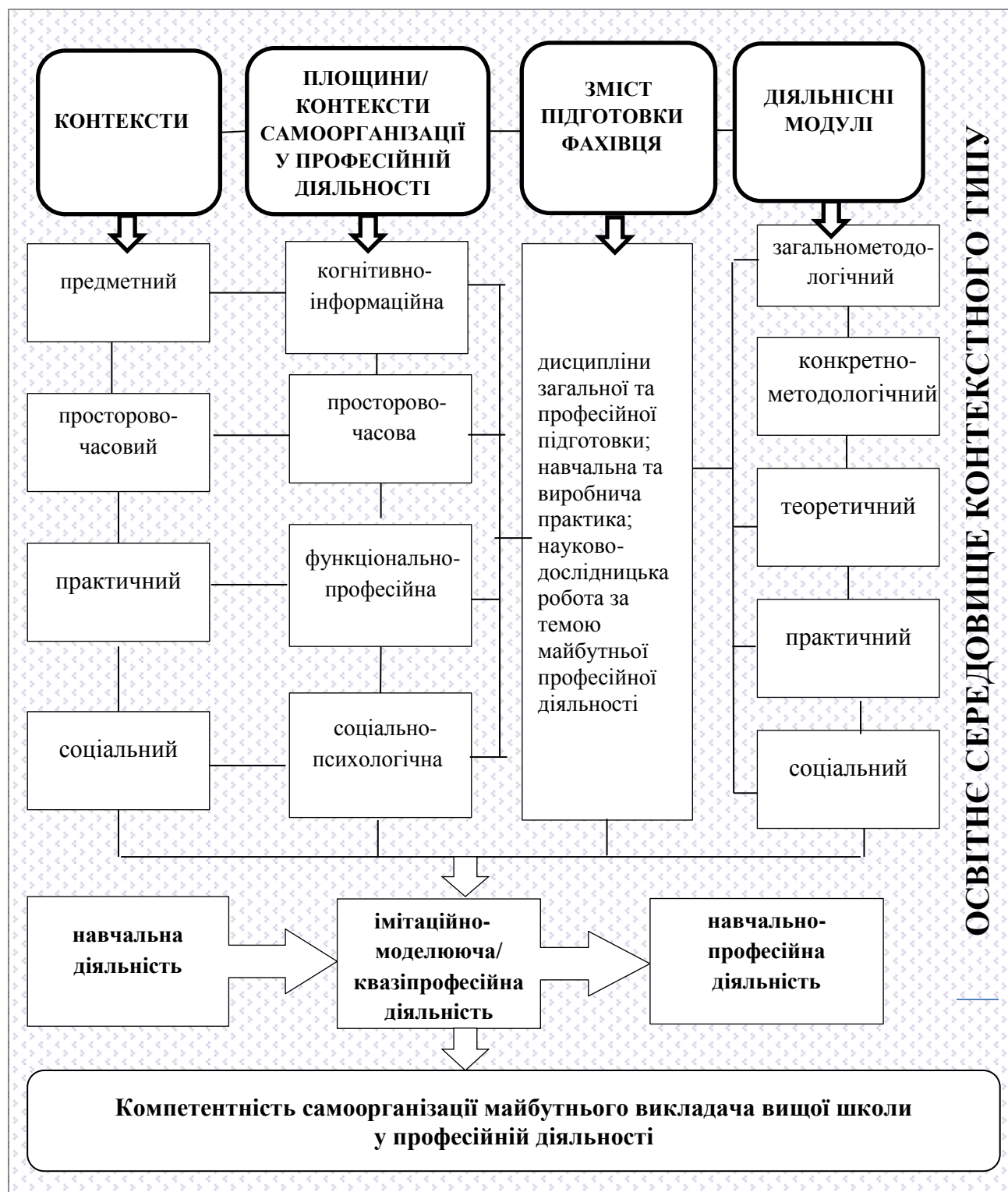


Рис. 4.3. Контекстно-змістові основи підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності

Результатом контекстної підготовки є практична підготовленість майбутнього викладача до професійної діяльності, яка відображає його здатність успішно

здійснювати педагогічний процес у ЗВО й характеризується наявністю в нього відповідних умінь, мотивації, ціннісних установок і особистісних характеристик.

Викладач реалізовує в професії свій спосіб життєдіяльності, готовність визначати актуальні завдання, брати на себе відповідальність за їх вирішення, розширювати межі своєї професійної діяльності та інше. З огляду на це, важливою характеристикою особистості майбутнього викладача вищої школи як суб'єкта діяльності є його активність. Активність суб'єкта професійної діяльності визначається вимогами зовнішнього середовища (суспільні вимоги, завдання професійної підготовки, професійні обов'язки і т. п.) і внутрішніми спонукami (потребами й інтересами людини) й лежить в основі його самоорганізації у професійній діяльності як свідомих, цілеспрямованих дій з упорядкування, визначення пріоритетності, послідовності виконання професійних завдань.

Ключовими положеннями, які покладено в основу контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності, визначаємо такі:

- діяльнісна позиція суб'єкта навчання, що сприяє розвитку практичних умінь;
- засвоєння знань у контексті аналізу і розв'язання змодельованих професійно орієнтованих ситуацій самоорганізації, що стимулює розвиток пізнавальної та професійної мотивації, формування особистісного сенсу навчання;
- проблемність змісту підготовки, чому сприяє організація навчання на рівні пошуку шляхів подолання суперечностей і розв'язання наближених до професійної реальності проблем, які вимагають аналітичної, рефлексивної діяльності, прогнозування результатів та варіативності дій;
- відображення у процесі навчання в образі педагогічних моделей сутності функцій і процесів професійної діяльності;
- засвоєння магістрантом досвіду використання навчальної інформації як засобу регуляції своєї діяльності, що забезпечує її перетворення в особистісно значущу в процесі самоорганізації у навчальній (навчально-професійній) та/чи професійній діяльності;

– відображення в змісті підготовки магістрантів предметного, просторово-часового, соціально-психологічного і діяльнісного плану їх самоорганізації у майбутній професійній діяльності.

Контекстна підготовка майбутніх викладачів до самоорганізації у професійній діяльності відображає етапи формування компетентності самоорганізації (когнітивно-орієнтований, організаційно-діяльнісний, професійно-розвивальний) і реалізує таку стратегію навчання магістрантів, за якої відбувається професійна педагогічна взаємодія суб'єктів освітньої діяльності на основі співпраці й співтворчості викладача і магістранта, реалізації права студента на автономну індивідуальну стратегію руху в процесі навчання (когнітивно-орієнтована, самоорганізаційно-діялісна, самоорганізаційно-розвивальна моделі) за консультативної, підтримуючої ролі педагога (мотиваційно-орієнтувальна, організаційно-моделювальна, консультативно-спрямувальна модель) (табл. 4.3).

Таблиця 4.3

Моделі та етапи діяльності викладача і магістрантів у процесі формування компетентності самоорганізації

Форма діяльності	Модель діяльності		Що формується	Етап діяльності
	магістранта	викладача		
академічне навчання	когнітивно-орієнтована	мотиваційно-орієнтувальна	інтерес, потреба, мотив	когнітивно-орієнтований
імітаційно-моделююче навчання	самоорганізаційно-діялісна	організаційно-моделювальна	цінність, знання, уміння, навички	організаційно-діялісний
навчально-професійне навчання 	самоорганізаційно-розвивальна 	консультативно-спрямувальна	цінність, знання, уміння, навички	професійно-розвивальний
професійна діяльність	самоорганізація у професійній діяльності		компетентність самоорганізації	

Роль викладача у такій підготовці полягає в створенні умов для вибору магістрантами особистої траєкторії діяльності/руху (атрактора) у процесі засвоєння знань, умінь, досвіду самоорганізації. Для управління процесом формування компетентності самоорганізації викладачеві потрібно вміти створювати стани нестійкості, нерівноважності (наприклад, невідповідність між набутими знаннями і способами вирішення ситуації), а потім організовано переводити систему до іншого стану розвитку.

Формуванню компетентності самоорганізації майбутніх викладачів вищої школи у професійній діяльності сприяє специфічним чином організоване освітнє середовище закладу, в якому майбутній фахівець набуває професійного досвіду, перебуваючи в змодельованому ним і викладачем навчально-професійному середовищі та здійснюючи самоорганізацію у різних його площинах: когнітивно-інформаційній, просторово-часовій, функціонально-професійній і соціально-психологічній.

З огляду на це, важливою рисою освітнього середовища контекстного типу є специфічний метод моделювання, завдяки якому з допомогою відповідних форм, методів і засобів навчання послідовно моделюються предметне і соціальне поле майбутньої професійної діяльності фахівця. Джерелами створення ситуацій самоорганізації є: 1) повсякденні завдання навчальної/навчально-професійної діяльності магістрантів (пізнавальні, діагностично-оцінювальні, конструктивно-проектувальні, моделюючі, аналітично-рефлексивні, ін.); 2) ситуації, спроектовані викладачем унаслідок аналізу освітнього середовища й власного досвіду педагогічної діяльності; 3) ситуації, розроблені магістрантами унаслідок рефлексії досвіду своєї навчальної/навчально-професійної діяльності.

Цілісність і системність формування досвіду самоорганізації майбутнього викладача вищої школи у професійній діяльності забезпечують багатоаспектність та інтегративність розгляду явищ, які характеризують майбутню педагогічну діяльність здобувачів освіти, що узгоджується із контекстним підходом, за яким досліджуване явище вивчається у різноманітних зв'язках, що задається різними контекстами: предметним, просторово-часовим, практичним і соціальним.

Звертання у процесі контекстної підготовки до контексту майбутньої педагогічної діяльності (предметних, соціокультурних, просторово-часових та інших характеристик ймовірних ситуацій самоорганізації у професійній діяльності) дає змогу майбутньому фахівцеві (враховуючи власні індивідуально-психологічні особливості, знання, досвід) уявити ситуацію, осмислити, інтерпретувати ймовірні шляхи розгортання подій, проаналізувати можливі варіанти дій; отримана контекстна інформація зберігається в пам'яті й у майбутньому допомагає уникати

нерегульованих миттєвих станів, сприяє цілеспрямованій поведінці у ситуаціях професійної діяльності. Таким чином, моделювання предметного і соціального контексту професійної діяльності майбутніх викладачів вищої школи у різних формах їх пізнавальної діяльності спонукає до засвоєння ними змісту професійної підготовки та набуттю продуктивного досвіду варіативності дій у ситуаціях професійної діяльності.

Контекстний підхід у підготовці студентів магістратури до самоорганізації у майбутній професійно-педагогічній діяльності передбачає розгляд досліджуваних явищ і предметів у різних контекстах із застосуванням прийомів контекстного аналізу, результатом якого в якісно-динамічному навчально-виховному процесі підготовки у ЗВО має бути формування спеціального типу мислення, що в площині нашого дослідження може вважатися *контекстно-професійним* – майбутній фахівець не лише використовує набуті в процесі професійної підготовки знання, але й мислить у відповідних категоріях професії, здатен до перенесення змісту мислительної діяльності з навчального контексту до контексту різних площин професійної діяльності.

Специфічним вважається організаційно-педагогічний інструментарій контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи, що передбачає використання відповідних технологій навчання в межах динамічно-змінюваної системи контекстної підготовки (у навчальній, імітаційно-моделюючій, навчально-професійній діяльності).

Так основними формами навчальної діяльності є лекції, семінари-дискусії, лабораторно-практичні заняття, зміст яких має відтворювати соціальний контекст професійної діяльності. Проблемний характер таких форм роботи дає змогу обговорити окремі аспекти професійної діяльності. Упровадження таких форм навчання, як організаційно-діяльнісна гра, рольове моделювання, тренінг, імітаційно-моделюючі форми роботи та інші, сприяють засвоєнню педагогічного контексту майбутньої професії, формуванню умінь планування діяльності й розподілу особистих ресурсів, а також навичок і досвіду самоорганізації у ситуаціях соціальної та комунікативної взаємодії (діяти в умовах відносної

невизначеності, працювати в команді, вести діалог, брати на себе відповідальність), у процесі виконання функціонально-професійних завдань. З допомогою активних методів відображається сутність майбутньої професії, формуються професійні якості, відпрацьовуються моделі організації професійної діяльності в близьких до реальних умовах. Організаційно-педагогічні інструменти реалізації контекстних основ підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності схарактеризовано в наступних підрозділах роботи.

4.3. Проєктування змісту формування компетентності самоорганізації майбутніх викладачів вищої школи у професійній діяльності на засадах ситуаційно-контекстного підходу

Початок професійної діяльності для майбутнього викладача вищої школи пов'язаний із його адаптацією до умов професії. Незалежно від того, які інноваційні технології застосовуються в професійній підготовці студентів, перехід від навчання до професійної діяльності не є звичним і простим – молодий фахівець проходить етап професійно-предметної та соціальної адаптації. З огляду на це, період навчання у ЗВО для студента має стати не лише основою формування його професійної готовності, а й здатності до ефективного входження в професійне середовище та організації власної діяльності в ньому. Йдеться про формування компетентності самоорганізації майбутнього фахівця у професійному середовищі як активної конструктивної позиції щодо мобілізації внутрішніх ресурсів й організації власних дій з метою успішного здійснення професійної діяльності. В освітньому процесі реалізація цього завдання може бути забезпечена через стимулювання активності магістрантів у розв'язанні професійних завдань в умовах створення професійно орієнтованих ситуацій самоорганізації, в основу яких покладається розв'язання проблемного завдання.

У практиці підготовки фахівців різних рівнів освіти застосовується проблемне навчання, науково-методичні основи якого закладено відомими вченими

І. Лернером⁶⁹⁰, А. Матюшкіним⁶⁹¹, М. Махмутовим⁶⁹², В. Оконем⁶⁹³ та ін. У сьогоденні теоретичне та методичне підґрунтя теорії проблемного навчання розробляють В. Ситаров⁶⁹⁴, А. Алексюк, З. Курлянд⁶⁹⁵ та ін.

У психологічній і педагогічній літературі використовуються різні підходи щодо використання педагогічних ситуацій. Так І. Осадченко, Є. Коновалова, С. Сиротюк⁶⁹⁶ здійснюють упровадження технології ситуаційного навчання, О. Березюк⁶⁹⁷, О. Матвієнко⁶⁹⁸ розглядають професійні педагогічні ситуації як засіб підвищення ефективності навчального процесу у вищій школі та підготовки до професійної діяльності; В. Ковальчук⁶⁹⁹, О. Сидоренко⁷⁰⁰ – як основний метод вирішення навчальних завдань; О. Барабаш⁷⁰¹ – як вид роботи в межах технології розвивального навчання тощо.

Контекстна підготовка майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності є освітньою моделлю, яка містить систему форм, методів і засобів, з допомогою яких послідовно відтворюється предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності. Розв'язання професійно орієнтованих ситуацій самоорганізації є одним із важливих методів підготовки.

Професійно орієнтовані ситуації самоорганізації розглядаємо як систему змодельованих умов, які спонукають і опосередковують активність магістрантів у предметно-інформаційному, соціально-психологічному, просторово-часовому і функціонально-професійному контекстах. Формами представлення професійно орієнтованих ситуацій самоорганізації є тексти ситуацій, дослідницька проблема, професійно орієнтоване проблемне завдання тощо. Пошук і розв'язання таких ситуацій потребує залучення міжпредметних знань і навичок (філософських,

⁶⁹⁰ Лернер, И. Я., 1974. *Проблемное обучение*. Москва.

⁶⁹¹ Матюшкин, А. М., 1972. *Проблемные ситуации в мышлении и обучении*. Москва: Педагогика.

⁶⁹² Махмутов, М. И., 1975. *Проблемное обучение: Основные вопросы теории*. Москва.

⁶⁹³ Оконь, В., 1968. *Основы проблемного обучения*. Москва: "Просвещение".

⁶⁹⁴ Ситаров, В. А., 2009. Проблемное обучение как одно из направлений современных технологий обучения. *Знание. Понимание. Умение*, № 1, с. 148-157.

⁶⁹⁵ Курлянд, З. Н., Хмельюк, Р. І., Семенова, А. В., та ін. 2007. *Педагогіка вищої школи*: навч. посібн. 3-тє вид., пер. і доп. Київ.

⁶⁹⁶ Осадченко, И. И., Коновалова, Е. Ю., и Сыротюк, С. Д., 2013. Классификация ситуационных заданий в контексте изучения курса "Основы педагогического мастерства". *Вектор науки ТГУ*, № 3, с. 446-450.

⁶⁹⁷ Березюк, О. С., 2009. Методика поэтапного управления процессом моделирования педагогических ситуаций. В: О. Дубасенюк, ред. *Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики*: моногр. Житомир: Вид. ЖДУ ім. І. Франка, с. 377-390.

⁶⁹⁸ Матвієнко, О., 2018. Метод ситуаційного аналізу ("case study" method) як засіб формування готовності майбутніх педагогів до педагогічної взаємодії. *Вісник Серія: Педагогічні науки*, №151. Том 1, с. 257-261.

⁶⁹⁹ Ковальчук В. А., 2011. Формування у майбутніх учителів професійної педагогічної компетентності розв'язувати соціально-педагогічні задачі. В: О. Дубасенюк, ред. *Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід*: моногр. Житомир, с. 289-305.

⁷⁰⁰ Сидоренко О., та Чуб, В., 2001. *Ситуаційна методика навчання: теорія і практика*. Київ: Центр інновацій та розвитку.

⁷⁰¹ Барабаш, О. Д., 2014. Педагогічні ситуації як елемент технології розвивального навчання учителів у післядипломній освіті. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, II(14), Issue 27, с. 11-15.

педагогічних, методичних, дидактичних, правознавчих, інформаційно-комунікаційних тощо), а також використання аналітично-синтезуючого мислення.

Джерелом вибору змісту підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності є зміст відповідних наукових дисциплін та контекст майбутньої професійної діяльності. При цьому предметний зміст діяльності майбутніх викладачів вищої школи у процесі контекстної підготовки проєктується як система навчальних проблемних ситуацій, проблем і задач, наближених до професійної діяльності, а засвоєння соціального змісту майбутньої професійної діяльності відбувається унаслідок взаємодії магістрантів у спільній діяльності, навчання їх способом дотримання норм професійної діяльності та поведінки у колективі, урахування індивідуальних особливостей суб'єктів взаємодії, їх інтересів, досвіду.

Провідним у контекстній підготовці фахівців є *принцип проблемності*, що вимагає дослідницької позиції магістранта і розвитку його мислення. Принцип проблемності реалізується або в змісті навчального матеріалу, або під час його розгляду в навчальній/ навчально-професійній діяльності. Як зазначає А. Вербицький, зміст проєктується викладачем не як завдання, що виконуються за запропонованим зразком (способом/алгоритмом), а як система навчальних проблем, які відображають реальні суперечності теорії, практики і безпосередньо навчальної діяльності⁷⁰².

Основною одиницею змісту освіти у контекстній підготовці є *проблемна професійна ситуація* (О. Вербицький). Термін “ситуація” у короткому словнику іноземних слів⁷⁰³ трактується, як обставини, становище, обстановка, у словнику С. Ожегова⁷⁰⁴ – як сукупність обставин, певний стан, обстановка, що виникає. Поняття “проблемна ситуація” в енциклопедії професійної освіти⁷⁰⁵ тлумачиться як стан розумового утруднення, зумовленого в конкретній навчальній ситуації об'єктивною недостатністю раніше засвоєних суб'єктами навчання знань і

⁷⁰² Вербицкий, А. А., и Арзамасова, К. А., 2012. О механизме разрешения проблемной ситуации посредством контекстуального моделирования. *Вестник ВГТУ*, № 10-2, с. 68-71, с. 68.

⁷⁰³ Локшина, С. М., 1977. *Краткий словарь иностранных слов*. 5-е изд., стереотип. Москва: “Русский язык”.

⁷⁰⁴ Ожегов, С. И. 1987. *Словарь русского языка*. 19-е изд. испр. Москва: Рус. язык

⁷⁰⁵ Батышев, С. Я., ред., 1999. *Энциклопедия профессионального образования* : в 3 т., Т.2. Москва: АПО.

способів розумової та практичної діяльності для розв'язання поставленого пізнавального завдання.

Проблемна ситуація – “це реальна або описана сукупність об'єктивних обставин і умов, що вміщує суперечність. Усвідомлення суперечності цієї ситуації призводить до появи в особистості потреби в нових знаннях, інформації, яка дає можливість розв'язати таку суперечність”⁷⁰⁶. За проблемної ситуації магістрант не має стандартного зразка її розв'язання, а тому шукає способи її вирішити.

Аналіз проблемної ситуації зумовлює необхідність застосування мислення. Адекватним способом включення у складну соціальну динаміку є застосування *флексибільного мислення*, що в умовах функціонування нелінійних, динамічних, складних форм реальності є більш продуктивним, порівняно з лінійним мисленням.

Флексибільність, як зазначає Д. Свириденко, є стрижневою психічною якістю особистості, яка виражається у здатності коригувати зміст і процес діяльності відповідно до проблемної ситуації, виявляє себе у толерантності стосовно невизначеності життєвих ситуацій і протиставляється ригідності, яка символізує нездатність і неприйняття нововведень. Флексибільність дозволяє особистості більш продуктивно контактувати з дійсністю й свідомо змінюватися відповідно до змін або ж, навпаки, вміти зберегти засади своєї діяльності у ситуаціях змін – йдеться про якісне включення у нестандартну ситуацію та свідоме прийняття рішення унаслідок її аналізу⁷⁰⁷.

Однією з умов розвитку флексибільності мислення студента є практика застосування проблемних ситуацій, у процесі розв'язання яких на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії забезпечується розкриття потенціалу флексибільності мислення студентів та його розвиток у тісному зв'язку з нелінійним соціальним контекстом.

Проблемна ситуація спонукає суб'єкта навчання до виявлення пізнавальної потреби і створює внутрішні умови для активного засвоєння ним знань і способів

⁷⁰⁶ Вербицкий, А. А., и Арзамасова, К. А., 2012. О механизме разрешения проблемной ситуации посредством контекстуального моделирования. *Вестник ВГТУ*, № 10-2, с. 68-71, с. 68.

⁷⁰⁷ Свириденко, Д. Б., 2014. Флексибільне мислення у вищій освіті: контекст академічної мобільності. *Вища освіта України*, № 3 (додаток 2). Темат. Вип. “Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології”, Т.2, с. 343-346.

діяльності, у контексті нашої дослідницької проблеми – механізмів самоорганізації та стратегій оптимальних дій у ситуаціях професійно-педагогічної діяльності.

З проблемної ситуації виникає *проблема*, яка визначається як “психічний стан людини в даній проблемній ситуації, що характеризується усвідомленням неможливості її вирішення з допомогою наявних у неї знань, засобів і способів дій”⁷⁰⁸; суперечність між наявними у суб’єктів навчання знаннями і новими фактами, явищами, для пояснення яких попередніх знань недостатньо⁷⁰⁹. Проблема – це об’єктивна суперечність; суперечлива ситуація, що постає у вигляді протилежних позицій у поясненні будь-яких явищ, об’єктів, процесів і потребує адекватної теорії для її розвивання; в широкому розумінні – складна теоретична або практична суперечність, що потребує вивчення, дослідження⁷¹⁰.

Поява проблеми у свідомості людини зумовлена ймовірнісним характером, надлишком або недостатністю якихось умов у проблемній ситуації, наявністю двох або більше альтернатив вибору, дефіцитом часу для прийняття рішення, множинністю чи невизначеністю його критеріїв, наявністю різних думок щодо ситуації під час спільного прийняття рішення та інше. Інакше кажучи, це усвідомлення прогалин у своїх знаннях, недостатності інформації.

Отже, проблемна ситуація розглядається в науці як пізнавальне ускладнення для суб’єкта, подолати яке можна тільки шляхом розумового пошуку. Ознаками проблемної ситуації є наявність проблеми, готовність суб’єкта до пошуку рішень, можливість кількох шляхів розв’язання.

Підґрунтям проблемної ситуації у професійно-педагогічній підготовці майбутніх викладачів вищої школи можуть стати *суперечності*: між засвоєними знаннями і новими фактами, що порушують теорію; розумінням наукової важливості проблеми й недостатньою теоретичною базою для її розв’язання; різноманітністю концепцій і відсутністю надійної теорії для пояснення явищ; практично доступний результат і неможливість обґрунтування фактів;

⁷⁰⁸ Вербицкий, А. А., 2004. *Компетентностный подход и теория контекстного обучения* : материалы методол. семинара. Москва : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, с. 38.

⁷⁰⁹ Вдовюк, В. И., и Филькова, С. М., 2004. *Основы педагогики высшей школы в структурно-логических схемах*: учеб. пособ. Москва: МГИМО (У) МИД России, с. 36.

⁷¹⁰ Курлянд, З., ред., 2012. Організація навчальної діяльності студентів з використанням методів проблемного навчання, [online]. *Теорія і методика професійної освіти*: навч. посібн. Режим доступу: http://pidruchniki.com/1601101355076/pedagogika/organizatsiya_navchalnoyi_diyalnosti_studentiv_vikoristannyam_metodiv_problemnogo_navchannya

суперечність між теоретично можливим способом розв'язання завдання і його практичною недоцільністю; суперечність між великою кількістю фактичних результатів і відсутністю методів їх обробки та аналізу⁷¹¹.

Сукупність у навчальному процесі проблемних ситуацій, вирішення і розв'язання студентами проблем складають основу проблемного навчання.

3. Курлянд вирізняє чотири форми проблемного навчання у вищій школі:

1) проблемний виклад навчального матеріалу в монологічному режимі лекції чи діалогічному режимі семінару;

2) проблемний виклад навчального матеріалу під час лекції, за якого викладач формулює проблемне запитання або ж ставить проблемне завдання і сам його вирішує, при цьому студенти лише уявно підключаються до пошуку рішення;

3) частково-пошукова діяльність у процесі виконання експерименту, лабораторних робіт, під час проблемних семінарів, евристичних бесід. Викладач заздалегідь визначає проблему, з урахуванням бази знань студентів, тобто запитання повинні спричиняти у них інтелектуальні утруднення і потребують спрямованого мисленнєвого пошуку;

4) самостійна дослідна діяльність, у процесі якої студенти самостійно формулюють проблему і розв'язують її (у курсовій, дипломній роботі) з подальшим контролем викладача⁷¹².

Проблемне навчання може використовуватися у процесі набуття нових знань (проблемна лекція); усвідомлення знань, формування умінь і навичок (створення проблемних ситуацій і вирішення проблемних завдань під час семінарських і практичних занять); під час самостійної роботи (виконання дослідницьких завдань, курсових і дипломних робіт, проєктів); під час проходження навчальної та виробничої практики у ЗВО та ін.

Н. Дяченко, аналізуючи підходи низки науковців щодо визначення “педагогічної ситуації”, як спільне у проаналізованих визначеннях виокремлює можливість її виникнення тільки в процесі взаємодії суб'єктів навчання і

⁷¹¹ Курлянд, З., ред., 2012. Організація навчальної діяльності студентів з використанням методів проблемного навчання, [online]. *Теорія і методика професійної освіти*: навч. посібн. Режим доступу: http://pidruchniki.com/1601101355076/pedagogika/organizatsiya_navchalnoyi_diyalnosti_studentiv_vikoristannyam_metodiv_problemnogo_navchannya

⁷¹² Курлянд, З. Н., Хмелюк, Р. І., Семенова, А. В., та ін. 2007. *Педагогіка вищої школи*: навч. посібн. 3-тє вид. Київ: Знання, с. 122-123.

виховання й обумовленість педагогічної ситуації, передовсім, змістом спільної діяльності викладача і студентів (цілями, предметом, засобами, результатом). Педагогічна ситуація як сегмент педагогічного процесу виникає в момент реалізації конкретної педагогічної діяльності, в конкретному місці, у конкретний час, у конкретних умовах, у певних міжособистісних відносинах, у певному соціальному контексті, в умовах конкретного соціально-психологічного клімату. Якщо названі характеристики або одна із них змінюються, виникає нова педагогічна ситуація⁷¹³. Таким чином, педагогічна ситуація, за її формулюванням, – це психолого-педагогічна взаємодія суб'єктів освітнього процесу з об'єктами педагогічної діяльності.

Отже, *професійно орієнтовані ситуації самоорганізації* розглядаємо як узагальнені знакові моделі предметного і соціального змісту професійно-педагогічної діяльності, які відображають проблеми соціально-комунікативної взаємодії, обміну соціальним досвідом суб'єктів освітньо-професійного середовища, професійної активності у межах завдань і функцій професійної діяльності, розв'язання яких є засобом формування компетентності самоорганізації.

Визначальними *характеристиками професійно орієнтованих ситуацій самоорганізації* проблемного змісту є: соціокультурна і професійно-педагогічна зумовленість; спрямованість на формування компетентності самоорганізації у професійній діяльності; значущість (професійна, соціально-комунікативна, особистісна та ін.) отриманого результату; нестандартність структури, пов'язана із суперечливістю/неповнотою/ або надлишком інформації як недостатньо обґрунтованої умови; варіативність форм представлення змісту (робота з текстом, заповнення таблиці, укладання списку тощо); варіативність варіантів рішень ситуації самоорганізації, що визначається особливостями розуміння ситуації, індивідуально-психологічними й типологічними характеристиками, педагогічним і життєвим досвідом включених у її розв'язання суб'єктів.

⁷¹³ Дяченко, Н. О., 2015. *Формування вмінь розв'язувати педагогічні задачі у майбутніх викладачів педагогіки на магістерському рівні*. Кандидат наук. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, с. 14-16.

Контекстне середовище ЗВО є для магістрантів імітовано-реальною моделлю їх майбутньої професійної діяльності. Навчальна, імітаційно-моделююча, навчально-професійна форми діяльності у контекстній підготовці майбутніх фахівців – це потенційний ресурс для продукування проблемних педагогічних ситуацій і неперервний процес розв’язування педагогом низки педагогічних завдань, це динамічне середовище, в якому майбутні фахівці уже долучені до міні-проективних моделей функціонально-професійних видів діяльності обраного фаху: навчально-педагогічної, методичної, організаційної, виховної, наукової. Ефективність використання навчально-виховного ресурсу освітнього середовища ЗВО для формування компетентної особистості залежить від професіоналізму викладача, який працює з магістрантами, його досвіду, професійної спостережливості, педагогічного чуття, здатності віднаходити проблемні ситуації у контекстному середовищі ЗВО і вміти їх створювати з педагогічною метою.

Окрім того, джерелом і методичним прийомом розроблення професійно орієнтованих ситуацій самоорганізації є їх створення магістрантами на основі аналізу спостережуваного педагогічного досвіду або досвіду власної навчальної/навчально-професійної діяльності.

Дослідники створюють різні класифікації типів ситуацій залежно від покладеного в їх основу критерію. Так ситуації безпосередньо професійної діяльності педагога класифікуються за масштабом і джерелом впливу на хід діяльності (соціально-економічна, виробнича, освітня, психологічна), за вирішуванним суб’єктом педагогічної діяльності типом професійних завдань, які вимагають вибору дій і прийняття рішень (типові ситуації, ситуації невизначеності, ситуації виходу за свої межі), за типом організації спільних дій (ситуації співдії, кооперації, конкуренції); за типом сприйняття отриманого результату (ситуації успіху, неуспіху, нейтральні (в плані успішності))⁷¹⁴.

Використовувані в освітньому середовищі ЗВО педагогічні ситуації дослідники (Л. Мільто⁷¹⁵, В. Сластьонін⁷¹⁶, В. Черняков⁷¹⁷) класифікують: за

⁷¹⁴ Почтарева, Е.Ю., 2010. Контекстное обучение в системе повышения квалификации педагогов: праксеологические универсалии. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*, вып. 3(5), с. 23.

⁷¹⁵ Мільто, Л. О., 2013. *Теорія і технологія розв’язання педагогічних задач*: навч. посіб. Кіровоград : Імекс-ЛТД, с. 22.

характером виникнення: заплановані (спеціально змодельовані), спонтанні (несподівані), навмисно-спровоковані; за характером взаємодії – узгоджені, спокійні, конфліктні; за тривалістю – епізодичні й довготривалі; за метою діяльності: оперативні, тактичні, стратегічні; за типом – стандартні й оригінальні тощо.

Сучасні професійні реалії вимагають якісно нового рівня готовності майбутніх викладачів вищої школи до професійної діяльності, який передусім пов'язаний із іншим способом мислення, поведінки і діяльності, ставлення до себе і до студентів як до вільних і відповідальних людей, усвідомлення цінності педагогічної праці. Викладач повинен бути відкритим для нового досвіду, нового знання, одержувати задоволення від своєї праці. Відповідно до свого призначення в сучасних умовах він має вибудовувати свою діяльність на основі принципів наукової організації педагогічної праці, володіння теоретичними основами, прийомами і засобами широкого використання теорії у практичній діяльності, методами ефективної організації професійної діяльності, попередження професійних деформацій, збереження особистого здоров'я тощо.

Самоорганізація викладача вищої школи у професійній діяльності відбувається у процесі виконання професійних функцій; унаслідок появи певних змін у функціональних обов'язках фахівця чи професійних нововведень; під час порушення норм, правил життєдіяльності чи внесення до них певних коректив тощо. Самоорганізація особистості постає як реакція особистості на ці зміни з метою пошуку варіантів адаптації до них чи їх усунення/розв'язання. Істотну роль у цьому відіграють процеси мобілізації, активізації внутрішніх ресурсів на позитивне сприйняття змінених умов і пошук засобів і способів власної діяльності з максимальним для себе комфортом і збереженням професійної ефективності.

Послугуючись нашим дослідницьким інтересом, маємо обирати такі засоби, які найкраще сприятимуть реалізації поставленої цілі – формуванню у майбутніх викладачів вищої школи компетентності самоорганізації у професійній діяльності.

⁷¹⁶ Сластенин, В.А., 1977. Педагогическая деятельность и проблема формирования личности. *Психология труда и личность учителя* : сб. науч. трудов. Ленинград. : Изд-во ЛГУ, с. 30-45.

⁷¹⁷ Черняков, В. В., 2012. Класифікація професійних ситуацій учителя фізичної культури. *Педагогіка і психологія*, № 3, с. 107-110.

Розробка проблемних професійно орієнтованих ситуацій має здійснюватися на основі чітких критеріїв. У підрозділі 4.2 нами визначено контексти змісту професійної діяльності викладача вищої школи, в яких він має виявляти високий рівень самоорганізації й організаційної активності, зокрема: когнітивно-інформаційний, просторово-часовий, функціонально-професійний та соціально-психологічний. Відповідно, можемо класифікувати ситуації самоорганізації майбутнього викладача вищої школи у професійній діяльності за виділеними контекстами змісту професійної діяльності:

–*ситуації соціально-психологічної самоорганізації*, які потребують високого рівня сформованості культури спілкування, уміння стримати афекти, обрати виховну стратегію взаємодії, стратегію реагування на певне явище, стиль комунікації тощо;

–*ситуації функціонально-професійної самоорганізації*, пов'язані з чіткою організацією власної особистості та мобілізацією вольових зусиль на виконання функціональних обов'язків (навчальної, методичної, організаційної, виховної, наукової діяльності);

–*ситуації когнітивно-інформаційної самоорганізації* – виникають за потреби організації власної пізнавальної діяльності у контексті виконання професійних завдань і власних запитів щодо особистого самовдосконалення й передбачають чітку мобілізацію зусиль, організованість, швидкість реагування на нові умови пізнання, опанування новими технологіями пошуку та ін.;

–*ситуації просторово-часової самоорганізації* – потребують упорядкування та розподілу ресурсів простору і місця із застосуванням технологій тайм-менеджменту, а також планування вільного і робочого часу, збалансування праці й дозвілля та ін.

Попри це, ми також розподіляємо ситуації самоорганізації за такими критеріями: за метою діяльності; за ступенем мотивованості; за спрямованістю на об'єкт/суб'єкт; за характером виникнення; за швидкістю реагування; за умовами діяльності; за прогнозованістю; за функціональною спрямованістю; за способом розв'язання (табл. 4.4).

Таблиця 4.4

Види ситуацій самоорганізації майбутніх викладачів вищої школи у професійній діяльності

Критерій	Типи ситуацій самоорганізації
за контекстами професійної діяльності	когнітивно-інформаційної самоорганізації; функціонально-професійної самоорганізації; просторово-часової самоорганізації; соціально-психологічної самоорганізації
за цілями діяльності	стратегічної самоорганізації; тактичної самоорганізації; оперативної самоорганізації
за спрямованістю (на об'єкт/ суб'єкт)	особистісної (внутрішньої) самоорганізації (на себе); професійної (зовнішньої) самоорганізації (на професійну діяльність)
за функціональною спрямованістю	аналітично-рефлексивні, проєктивно-конструктивні
за характером виникнення	спонтанні, прогнозовані, навчально-спрямовані (навмисно спровоковані)
за ступенем мотивованості	ініціативно-активної самоорганізації, вимушено-рольової самоорганізації
за швидкістю реагування	оперативні, плановані
за прогнозованістю ситуації	прогнозовані (передбачувані), непрогнозовані (стихійні)
за умовами діяльності	імітаційної (ігрової) самоорганізації, соціальної (реальної) самоорганізації
за способом розв'язання	орієнтаційні, аналітичні, проєктувальні, організаторські

За цілями діяльності розрізняємо ситуації *стратегічної* (самостійна постановка перспективних завдань професійної діяльності та їх розв'язання, наприклад, завдання професійного саморозвитку); *тактичної* (здатність особистості фахівця успішно виконувати усю сукупність наявних засобів і способів діяльності для розв'язання завдань професійної діяльності в змінюваних умовах), *оперативної* (щоденні дії для розв'язання окремих завдань, неочікуваних подій, які вимагають швидкого реагування викладача) самоорганізації.

Практично значущими для формування у магістрантів умінь самоорганізації вважаємо такі ситуації, в яких майбутній фахівець стає виконавцем реальної професійної ролі майбутнього фаху (лектора, науковця, вихователя, методиста, організатора, дослідника тощо); при цьому важливо добирати ситуації, розв'язання яких, з однієї сторони, потребує самостійної активності в опрацюванні додаткової інформації, а з іншої – створює умови для відтворення алгоритму розгортання

діяльності магістранта у процесі її розв'язання (аналіз, рефлексія, цілевизначення, прогнозування, проєктування, моделювання, конструювання тощо).

За функціональною спрямованістю професійно орієнтовані ситуації самоорганізації поділяємо на *аналітичні (рефлексивні)* й *проєктивно-конструктивні*. Аналітично-рефлексивні ситуації сприяють виробленню уміння аналізувати й оцінювати ситуацію, визначати проблему, обирати шляхи і способи її доцільного розв'язання, проєктивно-конструктивні – формують уміння проєктувати, планувати, здійснювати пошук і конструювати варіанти дій, поведінки з метою розв'язання поставленого завдання.

Розв'язання таких типів ситуацій майбутніми викладачами у реальній практиці потребує відповідного рівня сформованості у них знань професійних і спеціальних: щодо сутності, механізмів, способів самоорганізації, відповідних тактик, стратегій дій за різних обставин тощо; професійних умінь і навичок, критичного мислення, здатності до об'єктивного оцінювання умов і обставин, а також прийняття рішення з урахуванням етичних норм та особистих і соціально значущих цінностей.

Розроблення або добір професійно орієнтованих ситуацій самоорганізації має здійснюватися з урахуванням таких критеріїв: педагогічна користь; провокування суперечностей; необхідність обирати рішення; контекстно-професійна спрямованість; чіткий текст опису ситуації; актуальність ситуації для майбутніх фахівців; доступність для розв'язання.

За змістом професійно орієнтовані ситуації самоорганізації повинні відтворювати логіку реалізації конкретних функцій професійної діяльності викладача й передбачати можливість застосування магістрантом алгоритму розгортання власних дій у процесі їх виконання. Унаслідок такої діяльності майбутній фахівець апробує способи раціональної дії й переносить набутий досвід у ситуації, в яких можливо діяти за подібною логікою. Йдеться не про безпосереднє застосування засвоєних поведінкових дій (готових взірців) у подібних ситуаціях, а продуктивний аналіз, осмислення набутого досвіду і його творче використання задля досягнення позитивного результату.

З-поміж типових способів створення/добору проблемних професійно орієнтованих ситуацій визначаємо такі: стимулювання до аналізу й пояснення явищ, фактів професійної діяльності, суперечностей між ними; використання повсякденних ситуацій самоорганізації магістрантів у навчальній діяльності, саморозвитку, побуті, дозвіллі тощо); порівняння, узагальнення нових фактів, висування гіпотез, формулювання висновків, “відкриття” нових способів дій для досягнення результату в практичному завданні, їх перевірки; використання ефекту новизни, включення у нові види діяльності; створення ситуації вибору; постановка проблемних запитань; організація міжпредметних зв’язків та ін.

Використання у контекстній підготовці майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності проблемних професійно орієнтованих ситуацій виконує низку *цілей і завдань*: активізує навчально-пізнавальну діяльність магістрантів; підсилює внутрішню мотивацію щодо засвоєння знань і підвищує інтерес до майбутньої професійної діяльності; формує аналітичні, прогностичні, проектувальні, конструктивні, організаційні, комунікативні, рефлексивні уміння; розвиває навички моделювання рішень професійно-педагогічних ситуацій; сприяє формуванню навичок колективної/групової діяльності; є засобом формування внутрішньої готовності до конструктивного розв’язання професійних утруднень/перешкод.

Разом з тим, застосування професійно орієнтованих ситуацій самоорганізації має *ціннісне значення*: насамперед такий вид діяльності є етапом їх навчання; крім того, дозволяє визначити рівень сформованості їх професійного мислення (аналізу, прийняття обґрунтованого рішення).

Окрім формування компетентності самоорганізації майбутнього викладача у професійній діяльності, проблемні професійно орієнтовані ситуації самоорганізації реалізують навчальні й виховні завдання. Зокрема вони сприяють: засвоєнню професійно орієнтованих педагогічних знань; актуалізації комплексу знань, необхідних для розв’язання таких ситуацій (пошук необхідної інформації для аналізу й прийняття рішення), і набуттю навичок їх використання для аналізу проблем професійної педагогічної діяльності; формуванню умінь обґрунтованого й

поглибленого аналізу професійних явищ, моделювання, проєктування, конструювання варіанту поведінки; виробленню умінь прогнозувати варіанти розв'язку і розробляти багатоваріантні підходи до розв'язання ситуацій самоорганізації; удосконаленню навичок самоаналізу, самооцінки, самоконтролю; розвитку здатності до нестандартного мислення, варіативності поведінки, гнучкості у виборі стратегій дій, вчинку; підвищенню інтересу до професійної творчості та виробленню творчих здібностей; розвитку умінь самостійності, рефлексивності, варіативності поведінки у модельованих ситуаціях самоорганізації; формуванню свідомого ставлення до майбутньої професійної діяльності, готовності до активного особистісного сприйняття професійно-педагогічних ситуацій і самоорганізації у процесі їх виконання.

Проблемно-ситуаційний характер навчання майбутніх фахівців за контекстної підготовки продукує високий *мотиваційний ресурс*: формує інтерес і свідоме ставлення до професійних обов'язків, готовність до включення в ситуації професійної діяльності та активного особистісного сприйняття професійно-педагогічних ситуацій, до набуття необхідних професійно-педагогічних знань, умінь, навичок, оволодіння арсеналом педагогічних прийомів і засобів самоорганізації діяльності, прояву ініціативності, самостійності, відповідальності, мобільності та варіативності дій у професійній діяльності.

Розглянемо алгоритм розв'язання професійно орієнтованих ситуацій самоорганізації. Складниками професійно орієнтованої педагогічної ситуації є педагогічне завдання, суб'єкти ситуації, умови/обставини, етапи її розв'язання. Для того, щоб знайти шлях розв'язання професійно орієнтованої педагогічної ситуації, потрібно сформулювати педагогічну задачу. Педагогічна задача, на думку Л. Мільто, – це результат усвідомлення суб'єктом виховання необхідності розробки системи професійних дій і практична готовність їх виконати. Усвідомлення педагогічної задачі відбувається за допомогою аналізу конкретних умов, що виникли у відповідній педагогічній ситуації й сприяють виявленню проблеми. Проблемність педагогічної ситуації обґрунтовується тим, що вона ставить перед педагогом теоретичні й практичні питання (проблеми) різноманітної

складності у зв'язку із пошуком інформації для прийняття педагогічних рішень і планування педагогічних дій⁷¹⁸. Отже, педагогічні задачі, вичленовані із професійно орієнтованих ситуацій самоорганізації у діяльності викладача, мають відповідний рівень проблемності.

Незліченна кількість професійних ситуацій, учасником яких є викладач вищої школи, вимагають від нього оперативного і кваліфікованого втручання. Однак, як зазначає О. Дубасенюк⁷¹⁹, без теоретичного осмислення кожного випадку і наукового обґрунтування спрямовуючих дій, оптимізація навчально-виховного процесу є неможливою. З огляду на практичну потребу застосування у навчальному процесі ситуацій професійної діяльності, ученою розроблено типологію професійно-орієнтованих педагогічних задач, що відображають зміст курсу “Педагогіка” та загальну технологію розв’язання стратегічної педагогічної задачі, яка включає етапи: підготовчий; діагностичний (аналітичний); проєктувальний; реалізації евристичної програми, визначення засобів, форм і методів розв’язання педагогічної задачі; узагальнення й оцінки наслідків розв’язання педагогічної задачі.

Науковці І. Зязюн⁷²⁰; Л. Мільто⁷²¹; І. Осадченко, Є. Коновалова, С. Сиротюк⁷²²; Л. Спирін, М.Фрумкін⁷²³ подають алгоритм розв’язування педагогічної ситуації узагальнено, пропонуючи таку схему: первинний аналіз ситуації; формування ситуаційного завдання (виокремлення педагогічного завдання із ситуації); розроблення проєкту рішення; реалізація запланованого рішення (розв’язання ситуаційного завдання); аналіз результату.

Нам імпонує пропонований О. Вербицьким⁷²⁴ алгоритм розв’язування проблемної ситуації: аналіз проблемної ситуації → постановка проблеми → пошук інформації, якої бракує, та висування гіпотез → перевірка гіпотез і отримання нового знання → переведення проблеми в педагогічне завдання → пошук способу

⁷¹⁸ Мільто, Л. О., 2013. *Теорія і технологія розв’язання педагогічних задач*: навч. посіб. Кіровоград: Імекс-ЛТД, с. 24.

⁷¹⁹ Дубасенюк, О. А., 2010. Реалізація задачного підходу в професійній підготовці майбутнього вчителя. В: *Нові технології навчання: матер. міжн. конф. "Духовно-морал. вихов. і професіоналізація: виклики ХХІ ст.* Київ-Вінниця, № 66. Ч. 1, с. 159-164.

⁷²⁰ Зязюн, І. А., 2005. *Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи*: монографія. Київ: Глухів, с. 30-32.

⁷²¹ Мільто, Л. О., 2013. *Теорія і технологія розв’язання педагогічних задач*: навч. посіб. Кіровоград: Імекс-ЛТД, с.34.

⁷²² Осадченко, І. І., Коновалова, Е. Ю., и Сыротюк, С. Д., 2013. Классификация ситуационных заданий в контексте изучения курса “Основы педагогического мастерства”. *Вектор науки ТГУ*, № 3, с. 447.

⁷²³ Спирин, Л. Ф., Степинский, А. М., и Фрумкин, М. Л., 1974. *Анализ учебно-воспитательных ситуаций и решение педагогических задач*: учебн. пособ. Ярославль: Изд-во ЯГПИ им. К. Д. Ушинского.

⁷²⁴ Вербицкий, А. А., 2004. *Компетентностный подход и теория контекстного обучения*: материалы методол. семинара. Москва: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, с. 39.

розв'язання → розв'язання → перевірка рішення → доведення правильності розв'язання завдання.

Узагальнення наукових підходів щодо аналізу і розв'язання ситуаційних завдань дає підстави узагальнено представити такий алгоритм розв'язання професійно орієнтованої проблемної ситуації самоорганізації:

- аналіз описаних у ситуації умов;
- формулювання проблеми (визначення й усвідомлення суперечностей);
- формування ситуаційного завдання (виокремлення задачі із ситуації);
- пошук і формулювання альтернативних рішень та їх аналіз;
- вибір оптимального рішення та його реалізація (розв'язання ситуаційного завдання);
- презентування способу/варіанту розв'язання.

Схематично можемо представити на рис. 4.4 джерела пошуку й алгоритм розв'язання професійно орієнтованих ситуацій самоорганізації у процесі контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності.

Застосування у навчальній діяльності проблемних ситуацій стимулює мисленнєву активність суб'єктів навчальної діяльності, спонукає їх до аналізу, прогнозування варіантів рішень. Як зазначалося вище, характерною особливістю проблемних ситуацій є прихована суперечність. Засобом створення таких ситуацій можуть бути і *проблемні запитання*. Наприклад: Чи існує універсальний метод самоорганізації, який можна застосувати в кожній ситуації професійної діяльності? Чи може викладач оволодіти готовими зразками самоорганізаційної поведінки, чи набути лише готовності до самоорганізації у професійній діяльності? Які риси мають бути сформовані у викладача, щоб володіти високою культурою самоорганізації? Чому рівень самоорганізації навчальної діяльності у студентів не є однаковим? Чи позначиться такий рівень самоорганізації студента на його поведінці у майбутній професійній діяльності? Явище трудоголізму в життєдіяльності людини – це добре чи погано? тощо.

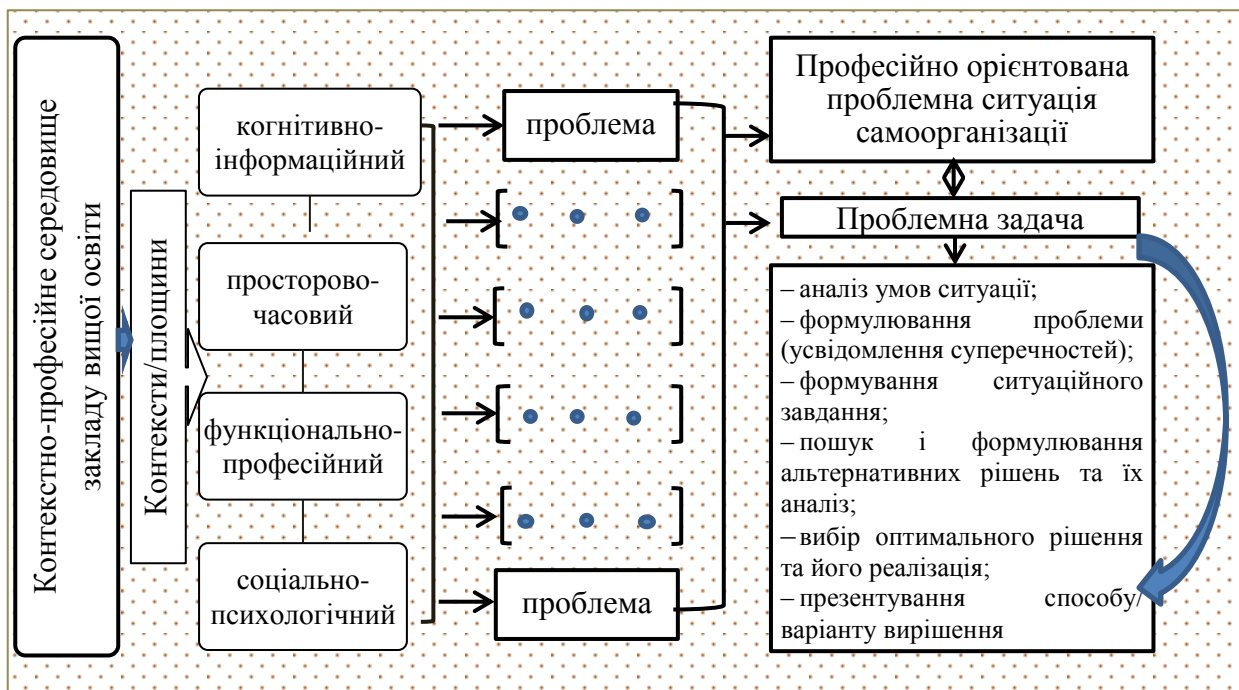


Рис. 4.4. Джерела пошуку та алгоритм розв’язання професійно орієнтованих проблемних ситуацій самоорганізації у контекстній підготовці майбутніх викладачів вищої школи

Запитання такого типу задають простір для продукування неоднакових відповідей. Здобувачам пропонується самостійно здійснити аналіз ситуації й запропонувати свій варіант розв’язку. Разом з тим, самостійний пошук результату потребує оволодіння необхідними для розв’язання проблеми знаннями і способами діяльності.

Використання професійно орієнтованих ситуацій самоорганізації у навчально-виховному процесі виконує дидактичні завдання: активізації навчально-пізнавальної діяльності магістрантів; посилення внутрішньої мотивованості та зацікавленості контекстно-професійним контентом; системного взаємозв’язку теоретичних знань і практичного досвіду; оволодіння навичками аналізу ситуацій, виділення суперечностей і проблеми, пошуку оптимального рішення; розвитку навичок прогнозування, моделювання, проєктування, конструювання; формування навичок критичного аналізу, самоаналізу, самооцінки, самоконтролю, саморегуляції та ін.

Дії магістрантів відбуваються на основі алгоритму самоорганізації. Алгоритм – це правила виконання в установленому порядку певної системи дій для

розв'язання сукупності відповідних задач⁷²⁵. Алгоритм самоорганізації у навчальній/навчально-професійній діяльності визначаємо як послідовну етапність дій, яка відображає процеси самоорганізації особистості магістранта для розв'язання конкретного завдання. Ураховуючи структуру процесу самоорганізації та її функції, описані нами в підрозділі 2.2, процес самоорганізації майбутнього викладача у процесі виконання діяльності (навчально-пізнавальної, науково-дослідницької, методичної, самостійної роботи, з підготовки проєктів та ін.) можемо представити у вигляді *гнучкого* (може змінюватися) алгоритму дій, який має такі етапи:

- орієнтаційно-цільовий (аналіз умов ситуації самоорганізації; формулювання проблеми (усвідомлення суперечностей); формулювання ситуаційного завдання, прогнозування очікуваного результату, уточнення мети самоорганізації);
- проєктивно-конструктивний (пошук і формулювання альтернативних рішень та їх аналіз; планування і конструювання процесу діяльності/ процедур самоорганізації; вибір оптимального рішення та його реалізація);
- результативно-продуктивний (презентування способу варіанту розв'язання ситуації самоорганізації).

Таким чином, моделювання професійно орієнтованих ситуацій самоорганізації у контекстній підготовці майбутніх викладачів, їх аналіз і проєктування варіантів рішень, включення здобувачів у такі ситуації створює можливість для засвоєння нових і синтезування набутих у процесі вивчення навчальних дисциплін знань, формування рефлексивних, прогностичних, проєктувальних, конструювальних, організаторських умінь і навичок, а також продукування нестандартності мислення у процесі пошуку варіантів розв'язання.

Систематичний аналіз і розв'язання професійно орієнтованих ситуацій самоорганізації в умовах контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи сприяє більш якісному усвідомленню ними педагогічної проблеми; забезпечує розвиток професійного мислення; формує здатність прогнозувати і запобігати появі небажаних ситуацій або швидко мобілізувати власні зусилля у

⁷²⁵ Мочерний, С.В., ред., 2000. *Економічна енциклопедія*: у трьох томах. Київ: Академія.

напрямі пошуку оптимальних способів їх вирішення; надає орієнтовні взірці й моделі поведінки для розв'язання типових ситуацій.

Разом з тим, ми не можемо надати готові зразки (шаблони) дій для розв'язання професійних завдань. Формувальна робота має спрямовуватися на формування у магістрантів мисленнєвого апарату, що уможливорює їх здатність до вироблення власного рішення, формування індивідуальної стратегії дій у ситуаціях самоорганізації, розвиток у них готовності й здатності знаходити оптимальні шляхи для розв'язання професійного завдання в динамічних умовах професійної педагогічної діяльності у вищій школі.

4.4. Навчально-методичне забезпечення контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності

Навчально-методичне забезпечення освітньої діяльності, відповідно до Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності⁷²⁶, включає: наявність затвердженої в установленому порядку освітньо-професійної програми підготовки майбутніх викладачів вищої школи; навчального плану; робочих програм з усіх навчальних дисциплін навчального плану, в яких має бути відображено програму навчальної дисципліни, заплановані результати навчання, порядок оцінювання результатів навчання, рекомендована література (основна, додаткова), інформаційні ресурси в Інтернет; програм усіх видів практик; методичних матеріалів для проведення підсумкової атестації здобувачів вищої освіти.

Основним документом навчально-методичного забезпечення дисципліни є робоча програма навчальної дисципліни.

У Листі МОН № 1/9-434 від 09.07.2018 року керівникам ЗВО “Щодо рекомендацій з навчально-методичного забезпечення”⁷²⁷ зазначено, що інші документи і форми навчально-методичного забезпечення дисципліни можуть

⁷²⁶ Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності: Постанова КМУ від 2015 р. № 1187 (зі змінами від 2018 р.), Київ, [online]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1187-2015-%D0%BF>

⁷²⁷ Щодо рекомендацій з навчально-методичного забезпечення: лист МОН № 1/9-434 від 09.07.2018 року. Київ, [online]. Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/61422/

визначати викладач і кафедра (група забезпечення освітньої програми), виходячи із необхідності максимально повного надання здобувачам освіти всієї інформації та матеріалів, необхідних для успішного вивчення дисципліни. До таких, можуть належати: підручники й навчальні посібники, а також авторські матеріали, розроблені викладачем: конспекти лекцій; методичні вказівки і рекомендації; індивідуальні завдання; збірники ситуаційних завдань (кейсів); приклади розв'язування типових задач чи виконання типових завдань; комп'ютерні презентації; ілюстративні матеріали; каталоги ресурсів, тематика курсових і дипломних робіт тощо.

Крім того, важливо, як зазначено в документі, щоб зміст дисциплін і їх вимоги до результатів навчання узгоджувалися з вимогами освітньої програми і потребами здобувачів вищої освіти і ринку праці. При цьому наголошено на необхідності забезпечення відповідності критеріїв оцінювання очікуваним результатам навчання з дисципліни, які мають бути спрямовані не на перевірку ступеня запам'ятовування інформації, а на оцінювання здатності здобувачів вищої освіти застосовувати ці знання у практичних ситуаціях.

Сукупність спеціально розроблених матеріалів, які утворюють цілісну єдність і забезпечують організацію й процес вивчення магістрантами навчальної дисципліни, становлять *навчально-методичний комплекс дисципліни*, до якого можуть належати такі елементи: навчальна і робоча програми, навчально-методичне забезпечення лекцій; інструктивно-методичні матеріали до практичних занять; методичні рекомендації до організації самостійної та індивідуальної роботи студентів; матеріали модульного і підсумкового контролю; перелік літератури тощо.

У контексті компетентнісної стратегії підготовки магістрантів до професійної діяльності актуальним є використання *силабусу* – документа, який надає опис навчальної дисципліни та процедури і методів роботи у процесі її вивчення. Силабус є стислим описом навчального курсу, частиною навчально-методичного комплексу, який містить основні характеристики навчальної дисципліни і має за мету допомогти студенту в організації його навчальної діяльності. Мета

використання силабусу – сприяти ефективній організації навчальної роботи й узгодити навчальну взаємодію/комунікацію викладача і магістрантів.

Силабус розробляється на основі освітньо-професійної програми, навчального і робочого плану з урахуванням логічної моделі викладання навчальної дисципліни і містить опис навчального предмета, мету і завдання, змістові модулі, теми і тривалість кожного заняття, завдання для самостійної роботи, час консультацій, вимоги викладача, критерії оцінки, список основної та додаткової літератури.

Силабус є документом, який призначено для здобувача освіти і який має пояснити зміст, мету і завдання навчальної дисципліни, очікувані результати, формат курсу (особливості проведення лекційних, практичних занять, самостійної підготовки тощо), правила роботи і вимоги до обох суб'єктів взаємодії, формат комунікацій між викладачем і магістрантами, презентувати навчально-методичну карту навчальної дисципліни та інше. Силабус навчальної дисципліни *“Основи самоорганізації у професійній діяльності”* подано в Додатку Ж.

Вивчення магістрантами спеціальності 011 “Освітні, педагогічні науки” навчальної дисципліни *“Основи самоорганізації у професійній діяльності”* має за мету засвоєння теорії та практики самоорганізації у професійній діяльності, рефлексивне оцінювання внутрішніх ресурсів і особистого потенціалу, формування ціннісного ставлення до власної особистості, стимулювання потреби раціонально використовувати особистісні ресурси для власного успіху і забезпечення професійної ефективності.

Основними завданнями вивчення навчальної дисципліни є: ознайомлення магістрантів із сутнісними основами і технологіями особистісної й професійної самоорганізації; розкриття психолого-педагогічних основ самоорганізації майбутнього викладача у професійній діяльності; навчання способам раціонального використання особистісних, предметних, просторово-часових ресурсів і комунікативних стратегій; оволодіння прийомами і техніками ефективної самоорганізації у професійній педагогічній діяльності.

Мета і завдання навчальної дисципліни реалізуються через систему активної взаємодії суб'єктів навчання за педагогічного керівництва викладачів у процесі

засвоєння її змісту, який відображено у модулях: “Самоорганізація викладача у професійній діяльності: сутність, підходи, детермінанти”, “Технології ефективної самоорганізації викладача у професійній діяльності”.

Зміст навчальної дисципліни спрямований на набуття магістрантами загальних і спеціальних компетентностей. *Загальні компетентності* відображають найважливіші загальні здатності, якими магістранти мають оволодіти у процесі вивчення курсу: здатність виявляти, розуміти та обґрунтовано вирішувати проблеми й задачі професійної діяльності; здатність до організації, планування професійної педагогічної діяльності у ЗВО та самоорганізації у професійній діяльності; здатність до адаптації та відповідальних дій у новій ситуації, прийняття доцільних рішень у складних і непередбачуваних або суперечливих умовах; ефективно працювати в команді й автономно; генерувати нові ідеї; здатність до рефлексії, саморефлексії, самовдосконалення, навчання упродовж життя.

Вивчення навчальної дисципліни спрямоване на набуття магістрантами таких *спеціальних компетентностей*: здатність до здійснення цілеспрямованої діяльності з проектування та реалізації змісту освіти, педагогічного процесу та його складових відповідно до цілей, завдань вищої професійної освіти і розробки нормативної, організаційної документації й навчально-методичних матеріалів; здатність до аналізу, осмислення у професійній педагогічній діяльності; вміння визначати рівень особистісного і професійного розвитку, виявляти можливості підвищення ефективності викладацької діяльності та бути здатним до реалізації власного аксіологічного потенціалу; здатність до узагальнення, синтезу, рефлексії педагогічної діяльності, планування професійного саморозвитку; здатність до самоорганізації у професійній діяльності, цілеспрямованої самоосвіти і професійного самовдосконалення; здатність до особистої відповідальності та автономної ініціативи в складних, непередбачуваних ситуаціях, у професійних або еквівалентних контекстах, пов'язаних з освітою.

Для вивчення навчальної дисципліни відводиться 150 год. / 5 кредитів ЄКТС, з них 20 годин аудиторної роботи (лекції – 10 год., практичні – 10 год.), 130 годин самостійної роботи; підсумковою формою контролю є залік (III семестр). Зміст

навчальної дисципліни становить два змістові модулі (десять тем). Робочу програму навчальної дисципліни подано в Додатку 3).

Добір змісту навчальної дисципліни “Основи самоорганізації у професійній діяльності” здійснювався з урахуванням таких критеріїв:

- відображення в змісті навчання основних елементів соціального досвіду щодо проблеми самоорганізації у контексті виконання майбутнім викладачем професійних педагогічних функцій;

- відбір пріоритетного й істотного в змісті навчання – відображення функціональних складників процесу самоорганізації, індивідуально-особистісних і професійно-діяльнісних елементів;

- структурування навчального матеріалу на основі принципів системності, цілісності й практичної значущості змісту, систематичності й логічної послідовності викладу навчального матеріалу, контекстно-професійної спрямованості та проблемності;

- відображення й забезпечення у змісті навчального матеріалу міжпредметних зв'язків (зокрема з навчальними дисциплінами: “Педагогіка вищої школи”, “Психологія вищої школи”; “Педагогіка інновацій у вищій школі”; “Інформаційні технології в освіті”; “Виховна робота у ЗВО”; “Методика викладання у вищій школі”; “Моделювання діяльності фахівця”; “Моделювання освітньої та професійної підготовки фахівця”; “Здоров'язбережувальні технології”; “Андрагогіка з основами акмеології”; “Методологія науково-педагогічного дослідження”);

- дотримання відповідності й розподіл навчального матеріалу в межах визначеного навчальним планом часу;

- забезпечення системності й міцності знань на основі раціонального поєднання теоретичного змісту і практичних завдань;

- забезпечення відповідності змісту навчальної дисципліни навчально-методичній і матеріальній базі ЗВО;

– адаптування визначеної сукупності знань і практичних умінь до вікових та індивідуальних особливостей студентської аудиторії, що визначається доступним рівнем складності навчального матеріалу та завданнями професійної підготовки.

Інформаційно-змістовий обсяг навчальної дисципліни показано на рис. 4.5.



Рис. 4.5. Інформаційно-змістовий обсяг навчальної дисципліни “Основи самоорганізації у професійній діяльності”

Особливі вимоги ставимо до проведення *лекції* як особливої конструкції навчального процесу, яка забезпечує не лише концентроване подання навчальної інформації, а й активне сприйняття та осмислення її майбутніми викладачами. Зміст, структура лекції, методи взаємодії з магістрантами, використовувані засоби визначалися завданнями навчальної дисципліни загалом і тематикою заняття зокрема. Тому види лекцій, які застосовувалися у процесі вивчення навчальної дисципліни, містили елементи пошуку, діалогу, тренінгу, застосування вправ, рефлексії та самодіагностики.

Для вивчення змісту навчальної дисципліни “Основи самоорганізації у професійній діяльності” розроблено такі види лекцій: *проблемна лекція* – матеріал викладається через проблемність змісту інформації, з допомогою проблемних питань, завдань і ситуацій; *лекція-візуалізація* – передбачає подання навчальної інформації із застосуванням технічних засобів, аудіо-, відеозасобів з одночасним коментуванням відтворюваної інформації; *лекція з рефлексивно-тренінговими елементами* – інтерактивний вид роботи з застосуванням елементів самодіагностики, саморефлексії та тренувальними вправами; *лекціями з аналізом конкретних ситуацій* – включення до змісту лекції невеликих за обсягом кейсів, на основі розв’язання яких здійснюється узагальнення інформації.

Важливим засобом засвоєння знань і набуття умінь самоорганізації майбутніми викладачами вищої школи є самостійна робота, виконувана у межах завдань, передбачених програмою навчальної дисципліни, та сформованих у процесі підготовки магістрантів до практичних занять. *Самостійну діяльність* у межах вивчення навчальної дисципліни розглядаємо як процес самостійного пошуку, опрацювання, осмислення і засвоєння здобувачами освіти навчально-пізнавальної інформації, що дозволяє набути, поглибити чи сформулювати теоретичні знання, практичні уміння і навички. Самостійна робота у межах навчальної дисципліни сприяє активізації аналітично-рефлексивних, когнітивно-пізнавальних, регулятивно-вольових процесів, допомагає мобілізувати творчі здібності магістрантів й актуалізувати внутрішню пізнавальну мотивацію.

Самостійну роботу в процесі засвоєння навчальної дисципліни майбутні викладачі виконують у таких формах: складання графіків, таблиць, карт, схем, ранжованих переліків; виконання самодіагностичних, рефлексивно-оцінних процедур; написання есе; пошук додаткової інформації для виконання проблемно-ситуаційних завдань, розв’язання професійно орієнтованих ситуацій самоорганізації; розроблення індивідуальних чи групових проєктів та ін.

У межах встановленого обсягу навчальної дисципліни визначено такі види самостійної діяльності магістрантів:

- 1) проаналізувати особистісні характеристики, які позитивно/негативно впливають на навчальну активність і працездатність; визначити біоритми своєї особистості, встановити години найпродуктивнішої активності та працездатності;
- 2) скласти програму власного професійного саморозвитку (самовиховання/самоосвіти) у професійній діяльності “Десять кроків самовдосконалення”;
- 3) спроектувати цілі (стратегічні (перспективні), тактичні та оперативні) своєї професійно-педагогічної діяльності;
- 4) здійснити погодинний аналіз робочого дня (заповнити таблицю);
- 5) скласти план дня, вказавши жорсткі та гнучкі цілі;
- 6) ознайомитися з прийомами та техніками самотивування (підбір/розроблення вправ, застосування методу візуалізації);
- 7) ознайомитися зі способами організації предметно-просторових ресурсів діяльності викладача (органайзери, картотеки, портфоліо, щоденники);
- 8) створити організаційне портфоліо;
- 9) розробити алгоритм виконання магістерського дослідження й ін.

Визначені види самостійної роботи мають дидактично-виховну спрямованість, оскільки критерієм якості самостійної роботи майбутніх викладачів є їхня працездатність, рівень якої визначається спроможністю магістранта спланувати виконання завдання, організувати власну активність, оптимально розподілити ресурси часу, режим праці та відпочинку, забезпечити своєчасність виконання завдання, що характеризує рівень сформованості у них умінь самоорганізації.

Методичну основу самостійної діяльності магістрантів у процесі підготовки до практичних занять становлять інструктивно-методичні матеріали до практичних занять з навчальної дисципліни “Основи самоорганізації у професійній діяльності” для підготовки фахівців другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 011 “Освітні, педагогічні науки”, в яких міститься тематика практичних занять, теоретичні питання для обговорення і практичні завдання, питання для самоконтролю, рекомендована література для підготовки до кожного практичного заняття; теми для самостійного вивчення; методичні вказівки до виконання

індивідуальних завдань; завдання для групової проєктної роботи; перелік питань до заліку; список основної й додаткової літератури. (Зразки завдань до практичних занять подано у додатку І).

Контекстна підготовка студентів магістратури до самоорганізації у професійній педагогічній діяльності здійснюється з використанням *навчального посібника/підручника*, до змісту якого включено теоретичний і практичний матеріал, який відтворює/моделює елементи майбутньої професійної діяльності магістранта в її предметному і соціальному контекстах. Зміст посібника, за оцінкою дослідників контекстного навчання⁷²⁸, має бути представлено у формах тексту, контексту і підтексту, де *текст* – це матеріал для засвоєння, в якому відображено знання, *контекст* – майбутня професійна діяльність (застосування знання через імітаційні навчальні моделі, як-от: ділові ігри, кейс-метод тощо), *підтекст* – ціннісні орієнтації, установки, соціальні відносини, які визначають ціннісно-мотиваційний зміст професійної діяльності.

До змісту навчального посібника/підручника контекстного типу включаються такі компоненти: площини майбутньої професійної діяльності викладача з моделюванням типових професійних завдань, функцій; професійно орієнтовані ситуації самоорганізації; процедури (методи, технології, засоби), які дозволяють досягати максимально ефективного результату здійснюваної діяльності.

Отже, урахування змістових, методичних і технологічних характеристик контекстного підходу в підготовці майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності має забезпечити відтворення в навчальній і навчально-професійній діяльності процесів і контекстів майбутньої професії, спроектувати ймовірні ситуації професійної реальності й моделі поведінки фахівця з метою ефективного відображення функціонально-професійних завдань і позицій для досягнення професійної ефективності.

⁷²⁸ Дем'яненко, Н. М., 2013. Теорія і практика контекстного навчання: освітній простір педагогічної магістратури. *Рідна школа*, № 3, с. 14; Калашников, В. Г., 2012. Образовательная среда контекстного типа. *Высшее образование в России*, № 4, с. 96.

Контекстний підхід ставить вимогу до якості навчальної літератури. Аналізуючи зміст сучасних підручників і навчальних посібників, В. Каплінський⁷²⁹ відзначає цінність тих навчальних книг, у яких закладено зміст, що має можливості для реалізації освітньої, розвивальної та виховної педагогічних функцій, які, окрім відповідності змісту навчальних програм, принципу науковості, віковим і психолого-педагогічним вимогам, мають ще й особистісну орієнтованість: можливість мотивувати, розвивати педагогічні здібності, інтелект, досвід творчої діяльності й методичну компетентність. Добір і структурування змісту навчального підручника/посібника, на переконання науковця, потрібно здійснювати з урахуванням таких критеріїв: інтерес, цікавість, формування потреби спонукати, замислитись, включення в самостійний пошук, порівняльний аналіз, бажання здійснити післядію, вплив на емоційну сферу та ін.

Зміст навчально-методичного посібника *“Основи самоорганізації у професійній діяльності”* (автор – Н. М. Мирончук) вибудовано відповідно до програми навчальної дисципліни *“Основи самоорганізації у професійній діяльності”*. Його структура вміщує теоретичний огляд питань, проблемно-рефлексивні завдання в межах кожної теми, завдання для самоконтролю, рекомендовані джерела. Розгляд теоретичних положень навчального посібника здійснюється у контексті відображення специфіки професійної діяльності викладача; через практику аналізу педагогічних явищ і проблем, пов’язаних із самоорганізацією праці педагога; доповнюється рисунками, схемами, таблицями; вміщує тренувальні вправи, орієнтовані на формування у майбутніх фахівців практичних навичок самоорганізації.

Дидактично-формувальну спрямованість має застосовуваний у процесі контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності практико-орієнтований посібник *“Професійно орієнтовані ситуації самоорганізації в діяльності викладача вищої школи”* (автор – Н. М. Мирончук). У посібнику подано професійно орієнтовані, ймовірно прогнозовані ситуації самоорганізації у професійній діяльності, розв’язання яких

⁷²⁹Каплінський, В. В., 2018. Якість підручників і посібників як важливий чинник професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Педагогіка і психологія*, вип. 53, с.100-107.

має за мету стимулювати активність магістрантів до детального аналізу проблеми і самостійного пошуку інформації, необхідної для розв'язання запропонованих завдань.

У пропонованих для аналізу магістрантами ситуаціях описано різні умови й обставини діяльності викладача вищої школи, як-от: поєднання роботи в різних навчальних закладах; використання мультимедійних засобів праці; постановка завдання з організації чи участі в науково-практичній конференції, семінарі; завдання щодо розроблення групової чи індивідуальної консультації; проведення навчальної заміни іншого викладача; необхідність змінити способи діяльності чи застосувати нові прийоми роботи через неефективність застосовуваних; потреба розподілу пріоритетів між обов'язками викладача і куратора академічної групи; встановлення пріоритетів у першочерговості виконання завдань професійної діяльності; ситуації непрогнозованої поведінки суб'єктів взаємодії; необхідність самоосвітньої діяльності через недостатність знань, відсутність практичного досвіду тощо.

Таким чином, навчально-методичне забезпечення процесу контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності є одним із головних чинників формування у них компетентності самоорганізації. Воно є основою для цілеспрямованої, організованої, науково обґрунтованої діяльності викладача з реалізації поставлених педагогічних завдань.

Висновки до четвертого розділу

Виходячи з предмета дослідження, методичну систему контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи розглянуто як складне динамічне утворення системного типу, елементи якого (зміст (освітньо-професійна програма, навчальні та робочі плани, навчальні програми), методи, форми, засоби) у своїх взаємозв'язках і взаємозумовленості забезпечують підготовку майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності та формування такої інтегративної якості, як компетентність самоорганізації.

Зазначено, що функціонування методичної системи підпорядковується закономірностям, пов'язаним з внутрішньою будовою самої системи, й зміна одного чи декількох її компонентів призведе до зміни всієї системи.

Визначено організаційно-педагогічні засади проектування змісту, форм і методів контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності як підґрунтя побудови цілісного педагогічного процесу професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи на контекстній основі з метою успішного формування у них загальних і професійних компетентностей, у тому числі й компетентності самоорганізації.

Зазначено, що проектування змісту, форм і методів контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності передбачає два складники: якісно-аналітичні процедури розроблення змістово-методичних основ (аналіз соціального замовлення, запитів ринку праці, нормативних документів, особистих потреб потенційних абітурієнтів та ін. й розроблення на їх основі результатів навчання і змісту освіти) та їх відображення в інформаційно-знакових моделях, якими є освітньо-професійні програми, навчальні (робочі) плани, силабуси навчальних курсів, програми навчальні й робочі, програми практик, посібники, методичні матеріали тощо.

Обґрунтовано контекстно-змістові основи підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності як інтегровану модель, ключовими елементами якої є такі індикатори освітньо-професійного середовища контекстного типу, як площини/ контексти самоорганізації у професійній діяльності (когнітивно-інформаційна, просторово-часова, функціонально-професійна, соціально-психологічна); діяльнісні модулі (загальнометодологічний, конкретно-методологічний, теоретичний, практичний, соціальний), які відображають зміст підготовки фахівця; форми навчальної діяльності (навчальна/академічна; імітаційно-моделююча/квазіпрофесійна; навчально-професійна).

Практико-орієнтованою стратегією реалізації мети дослідження обрано контекстний підхід, за яким на науковій основі з допомогою усієї системи форм,

методів і засобів послідовно моделюються предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності майбутніх викладачів.

Професійно орієнтовані ситуації самоорганізації розглядаємо як узагальнені знакові моделі предметного і соціального змісту професійно-педагогічної діяльності, які відображають проблеми соціально-комунікативної взаємодії, обміну соціальним досвідом суб'єктів освітньо-професійного середовища, професійної активності у межах завдань і функцій професійної діяльності, розв'язання яких є засобом формування компетентності самоорганізації. Вони репрезентуються як система змодельованих умов, які спонукають і опосередковують активність магістрантів у предметно-інформаційному, соціально-психологічному, просторово-часовому і функціонально-професійному контекстах.

Пошук і розв'язання таких ситуацій потребує залучення міжпредметних знань і навичок (філософських, педагогічних, методичних, дидактичних, правознавчих, інформаційно-комунікаційних тощо), а також використання аналітично-синтезуючого мислення.

Формування змісту контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності є системним процесом, який відбувається на рівнях: теоретичного осмислення й уявлення про самоорганізацію як систему, як процес самовпливу і цілеспрямовану дію для досягнення професійної ефективності; проектування змісту навчальної дисципліни, в якій комплексно відтворено теоретичні засади щодо самоорганізації у педагогічній діяльності викладача вищої школи; конструювання навчального матеріалу.

Основою для формування умінь і досвіду самоорганізації у професійній діяльності є навчальна дисципліна “Основи самоорганізації у професійній діяльності” як системна сукупність необхідних знань щодо самоорганізації як процесу й особистісного інтегративного утворення і сукупність практичного матеріалу для формування умінь, навичок, досвіду самоорганізації магістранта у навчальній/навчально-професійній діяльності; навчально-методичний посібник, до змісту якого, окрім теоретичних питань, завдань для самоконтролю, рекомендованих джерел, включено проблемно-рефлексивні завдання в межах

кожної теми; практико-орієнтований посібник, контент якого становлять професійно орієнтовані, ймовірно прогнозовані ситуації самоорганізації у професійній діяльності, розв'язання яких має за мету стимулювати активність магістрантів на детальний аналіз проблеми і самостійний пошук інформації, необхідної для розв'язання запропонованих завдань.

Викладені в розділі теоретичні узагальнення й авторські наукові висновки представлено в таких наукових публікаціях: [283, 284, 288, 289, 290, 293, 295, 309, 310, 312, 3114, 319, 322, 335, 336, 339].

ВИСНОВКИ

У дисертації в методологічному, теоретичному та методичному аспектах подано узагальнення і запропоновано нове розв'язання наукової проблеми контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності як системи професійно-спрямованих навчально-виховних заходів у загальній системі професійної підготовки, зорієнтованих на успішну адаптацію майбутніх фахівців у нових умовах діяльності, ефективну самореалізацію та продуктивну діяльність у професійному середовищі.

Результати проведеного дослідження засвідчили досягнення мети і розв'язання поставлених завдань і дали підстави для таких висновків.

1. На основі аналізу науково-теоретичного доробку та емпіричного досвіду щодо контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності доведено, що цілісність її розгляду забезпечується комплексним застосуванням сукупності методологічних підходів, зокрема, системного, синергетичного, діяльнісного, міжпредметного, суб'єктного, компетентнісного, контекстного та рефлексивно-ресурсного, як наукової основи визначення стратегії й тактики дослідження, формування змісту навчання, форм і методів розв'язання дослідницьких завдань. Спроектовано концептуально-теоретичну модель дослідження проблеми контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності (методологічно-цільовий, теоретико-контекстуальний, концептуально-проективний, організаційно-методичний, результативно-прогностичний блоки), яка в сукупності з обраними методологічними підходами та принципами забезпечує можливість визначити логіку, послідовність етапів дослідницької роботи та використати відповідний комплекс методів на кожному з них.

Узагальнено теоретичні підходи, напрями, контексти розгляду проблеми самоорганізації викладача вищої школи у професійній діяльності, встановлено багатоаспектність наукових напрямів у соціально-філософських науках та теорії й методиці професійної педагогічної підготовки у вищій школі, різноманіття підходів до встановлення сутності, суб'єктів та результату

сформованої/ розвиненої самоорганізації.

Означено сутність поняття *“самоорганізація викладача вищої школи у професійній діяльності”* як свідомого процесу цілеспрямованих дій педагога на основі цілей і цінностей самокерування, організації, самовдосконалення, здійснюваного системою інтелектуальних, прогностично-проектувальних, мотиваційних, рефлексивних, вольових дій і спрямованого на вирішення завдань раціональної організації праці та ефективного виконання професійних педагогічних завдань.

2. У результаті аналізу наукових праць, документів у галузі вищої освіти виявлено детермінанти контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності на *міжнародному* (інтеграція у світовий освітній і науковий простір), *національному* (забезпечення якості і стійких інституційних зв'язків системи вищої освіти та ринку праці), *інституційному* (модернізація змісту підготовки конкурентоспроможного фахівця та професійної діяльності викладача вищої школи), *особистісному* (професійний розвиток персоналу вищої школи) рівнях.

Схарактеризовано специфіку змісту діяльності, умов, психологічні особливості праці викладача закладу вищої освіти як складноорганізованої, поліфункціональної системи, що включає різні види теоретичної та практичної діяльності, які розрізняються за формами, змістом, способами здійснення, функціональною спрямованістю, що потребує сформованості в нього професійної гнучкості й високого рівня самоорганізації. Аргументовано, що професійна діяльність викладача вищої школи є безперервним процесом його самоорганізації, якому властиві відкритість, нерівномірність, нелінійність, усвідомленість, індивідуальність, самокерованість, рефлексивність.

Конкретизовано сутність *контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності* як системи педагогічно впорядкованих, професійно спрямованих освітніх заходів, зміст яких відображає контексти майбутньої професійної діяльності й зорієнтованість на засвоєння магістрантами сукупності необхідних компетентностей, у тому числі

компетентності самоорганізації, що забезпечує успішну інтеграцію фахівців у професійне середовище.

Визначено ознаки контекстно-професійної спрямованості вітчизняних і зарубіжних освітніх програм підготовки майбутніх викладачів (міждисциплінарність, контекстуальність, варіативність, відображення у змісті навчально-педагогічної, методичної, організаційної, дослідницької складових викладацької діяльності; зорієнтованість на поглиблення компетенцій планування, проведення, аналізу навчальних занять, набуття дидактичних навичок викладання, моделювання, педагогічної діагностики, самооцінювання) та виявлено недостатню представленість навчальних курсів і тематики в них, пов'язаної із питаннями формування в майбутніх фахівців компетентності самоорганізації.

3. Розроблено концепцію контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності, яка є складною, цілеспрямованою, динамічною системою фундаментальних знань про її сутність, зміст, особливості, теоретичний виклад якої вміщує обґрунтування загальної методології, цілей, завдань, принципів, технологічного і методичного забезпечення процесу її формування у майбутніх фахівців.

Теоретично обґрунтовано модель контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності як цілісну систему взаємообумовлених і взаємопов'язаних структурних блоків і компонентів: концептуально-цільового, змістово-контекстуального; організаційно-діяльнісного, оцінно-результативного, підпорядкованих реалізації визначених педагогічних завдань щодо формування компетентності самоорганізації у професійній діяльності.

4. Визначено структуру компетентності самоорганізації майбутніх викладачів вищої школи як сукупність взаємопов'язаних і взаємообумовлених компонентів: ціннісно-мотиваційного, когнітивно-пізнавального, діяльнісно-практичного, регулятивно-вольового, рефлексивно-оцінного. Відповідно до структури досліджуваного конструкта з'ясовано: критерії та показники (мотиваційний; когнітивний, праксеологічний, регулятивний, рефлексивний); рівні (системно-

творчий (високий), системно-моделюючий (достатній), конструктивно-моделюючий (середній), адаптивний (початковий)) компетентності самоорганізації.

5. Спроектовано *методичну систему контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи* до самоорганізації у професійній діяльності як складне динамічне утворення системного типу, елементами якої визначено: теоретично-методичне підґрунтя, що вміщує методичне забезпечення (освітньо-професійна програма, навчальні й робочі програми, силабуси, інструктивно-методичні матеріали, посібники, кейси (професійно орієнтовані ситуації самоорганізації)); організаційно-педагогічні інструменти (форми, методи); методику реалізації, яка представлена суб'єктно-рефлексивною і контекстно-проектувальною стратегіями.

Змодельовано професійно орієнтовані ситуації самоорганізації як систему умов, які відтворюють предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності, спонукають й опосередковують активність магістрантів у когнітивно-інформаційному, соціально-психологічному, просторово-часовому і функціонально-професійному контекстах. Виокремлено етапи методики формування у майбутніх викладачів вищої школи компетентності самоорганізації у професійній діяльності (когнітивно-орієнтований, організаційно-діяльнісний, професійно-розвивальний) та визначено мету, форми педагогічної діяльності, методи і засоби реалізації на кожному з них.

6. Експериментально перевірено ефективність методики формування в майбутніх викладачів вищої школи компетентності самоорганізації у професійній діяльності. Застосування діагностичного комплексу засвідчило позитивну динаміку досліджуваної компетентності, якісні зміни в структурі якої відображено сформованістю мотиваційно-ціннісної, когнітивно-пізнавальної, діяльнісно-практичної, регулятивно-вольової та рефлексивно-оцінної сфер, а також спрямованістю та активністю магістрантів у напрямі самозростання і самовдосконалення. З'ясовано, що компетентність самоорганізації в експериментальних групах зросла на системно-творчому рівні на 14,8% та системно-моделюючому – на 12,4%, у контрольних групах – на 1,6% та 2,4%

відповідно. Застосовані статистичні методи (критерій Фішера ϕ^* та λ -критерій Колмогорова-Смирнова) підтвердили ефективність методики формувальної роботи та достовірність отриманих результатів.

Доведено, що обрані методи стали універсальним способом відтворення контекстів професійної педагогічної діяльності та ситуацій самоорганізації. Використання методів ситуативного моделювання, розв'язання професійно орієнтованих ситуацій самоорганізації, навчального проектування, рефлексивного самопроектування, організаційно-діяльнісної гри, методів самоорганізації (рефреймінгу, “30 секунд”, “помідора”, хронометражу, ABC, гнучкого і жорсткого планування, ін.) сприяло: формуванню системи знань, умінь самоорганізації у професійній діяльності (інтелектуальних, організаційних, проєктивних, рефлексивних, регулятивних); розвитку відповідних якостей і здібностей магістрантів; формуванню досвіду самоорганізації (розв'язання професійно орієнтованих ситуацій самоорганізації; моделювання контексту професійної діяльності, рефлексивна оцінка поставлених завдань і внутрішніх ресурсів власної особистості та ін.). Суб'єктно-рефлексивна та контекстно-проєктувальна стратегії методики формувальної роботи забезпечували: проблемність педагогічних завдань; активне включення магістрантів у процеси самоорганізації під час навчальної, імітаційно-моделюючої, навчально-професійної діяльності; активізацію самостійної участі у здійсненні внутрішніх самопроцесів (саморефлексії, цілевизначення, самопланування, самоактуалізації, самодіяльності, саморегуляції, самоконтролю, самомотивації) під час навчання і практик; поглиблення досвіду самоорганізації у вирішенні завдань педагогічної діяльності.

7. Розроблено навчально-методичне забезпечення контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації в професійній діяльності, що вміщує освітньо-професійну програму підготовки магістрів спеціальності 011 “Освітні, педагогічні науки” (“Педагогіка вищої школи”), програми навчальної та виробничої практик, навчальних дисциплін “Основи самоорганізації у професійній діяльності”, “Моделювання освітньої та професійної підготовки фахівця”, силабуси, навчально-методичне забезпечення лекцій; інструктивно-методичні

матеріали до практичних занять. Підготовлено посібники “Основи самоорганізації в професійній діяльності”, “Професійно орієнтовані ситуації самоорганізації в діяльності викладача вищої школи” для здійснення науково-методичного супроводу процесу підготовки.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності. Подальшими науковими пошуками можуть бути: проблеми неперервної контекстної підготовки майбутніх бакалаврів, магістрів до професійної самоорганізації; підвищення кваліфікації викладачів та управлінського персоналу щодо вдосконалення у них компетентності самоорганізації; порівняльний аналіз зарубіжних і вітчизняних практик підготовки викладачів вищої школи. Потребує наукового обґрунтування пошук контекстно спрямованих методик підготовки майбутніх викладачів до самоорганізації й самопроєктування фахового розвитку, а також розроблення дидактичного, науково-методичного, інформаційного і комп’ютерного супроводу процесу самоорганізації здобувачів в умовах дистанційного та змішаного навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова, К. А., 2005. Принцип субъекта в отечественной психологии. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, № 2 (4), с. 3–21.
2. Авшениук, Н. М., Дяченко, Л. М., та ін., 2017. *Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів: аналітичні матеріали*. Київ: ДКС “Центр”.
3. Азгальдов, Г. Г. и Райхман, Э.П., 1974. *Экспертные методы в оценке качества товаров*. Москва: Экономика.
4. Алексеев, П. В., и Панин, А. В., 2005. *Философия: учебник*. 3-е изд., перераб. и доп. Москва: ТК Велби, Изд-во Проспект.
5. Андреев, В. И., 2012. *Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития*. Казань: Центр инновац. технологий.
6. Андрущенко, В., Передборська, І., та ін., 2009. *Філософія освіти: навч. посіб.* Київ: Вид. НПУ ім. М. П. Драгоманова.
7. Антонова, О. Є., 2014. Професійне самовдосконалення майбутнього вчителя шляхом розвитку його здібностей та обдарувань. *Нові технології навчання*, вип. 81, с. 8–13.
8. Антонова, О.Є., 2019. Особливості підготовки креативного фахівця: досвід закладів вищої освіти України. *Проблеми освіти*, вип. 91, с. 11–15.
9. Арешонков, В. Ю., 2005. *Модель удосконалення педагогічної самоорганізації вчителів на основі компетентнісного підходу*, [online]. Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/1136/1/05avyukr.pdf> [Дата зверн. 13.05.2019].
10. Арешонков, В. Ю., 2006. *Педагогічні засади самоорганізації слухачів системи післядипломної педагогічної освіти*. Кандидат наук. Житомирський державний університет імені Івана Франка.
11. Архангельский, Г., Бехтерев, С., Лукашенко, М., и Телегина, Т., 2008. *Тайм-менеджмент: учеб. пособ.* Москва.
12. Асмолов, А. Г., ред., 2008. *Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособ.* Москва: Просвещение.
13. Афанасьева, Н. А., 2008. Самоорганизация – фактор успешности учебной деятельности. *Фундаментальные исследования*, № 2, с. 60–61.

14. Баб'як, М. М., та Хомош, Ю. С., 2016. Ресурсний підхід у сучасному менеджменті. *Економіка і суспільство*, вип. 3, с. 121–122.
15. Бабанский, Ю. К., ред., 1988. *Педагогика* : учеб. пособие. 2-е изд., доп. и перераб. Москва: Просвещение.
16. Бабаян, Ю. О., та Нор К. Ф., 2014. Структура рефлексивної компетентності викладача вищої школи. *Збірник наукових праць. Психологічні науки*, вип. 2.13 (109), с. 22–26.
17. Байцар, Р. І, та Сколоздра, М. М., 2013. *Оцінювання пріоритетності коефіцієнтів вагомості для визначення комплексної оцінки компетентності персоналу*, [online]. Режим доступу: <https://scholar.google.com/scholar?safe=active&sxsrf=ALeKk01aLjBn6Gan23wBROEZKBSEzhoUig:1593024071596&biw=1137&bih=554&um=1&ie=UTF-8&lr&cites=1530195144833949708> [Дата зверн. 19.06.2020].
18. Балл, Г. О., та Вільш, І., 2015. Концепція сталих індивідуальних рис особистості в контексті раціогуманізму і системного підходу. В: *Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика* : монографія. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, с. 57–83.
19. Барабаш, О. Д., 2014. Педагогічні ситуації як елемент технології розвивального навчання учителів у післядипломній освіті. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, II(14), Issue 27, с. 11–15.
20. Батечко, Н. Г., 2016. *Теоретико-методологічні засади підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури*. Доктор наук. Київ: Національний університет біоресурсів і природокористування України.
21. Батечко, Н., 2013. Сучасні підходи до моделювання підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*, № 7, с. 125–130.
22. Батечко, Н. Г., 2012. Проблема професійної підготовки викладачів вищої школи у педагогічній теорії. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, № 1-2, с. 49–54.
23. Батечко, Н. Г., 2014. Подготовка преподавателей высшей школы в условиях магистратуры. *Вестник высшей школы*, № 1, с. 70–74.

24. Батышев, С. Я., ред., 1999. *Энциклопедия профессионального образования*: в 3 т., Т.2. Москва: АПО.
25. Башавець, Н. А. 2012. *Теоретико-методичні засади формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації студентів вищих економічних навчальних закладів*. Доктор наук. Одеса: Південноукр. націон. пед. ун-т імені К. Д. Ушинського.
26. Башавець, Н. А., 2016. Формування професійної самоорганізації майбутніх учителів: реалії і проблеми. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського*, №4 (111), с. 18–21.
27. Безрукова, В. С., 2000. *Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога)*. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ.
28. Бельмаз, Я., 2011. *Особливості професійного розвитку викладачів вищої школи у Великій Британії та США* [online]. Режим доступу: <http://pps.udpu.edu.ua/article/view/18624> [Дата зверн. 23.07.2019].
29. Березюк, О. С., 2009. Методика поетапного управління процесом моделювання педагогічних ситуацій. В: О. А. Дубасенюк, ред. *Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики*: монографія. Житомир: Вид. ЖДУ ім. І. Франка, с. 377–390.
30. Березюк, О. С., ред., 2013. *Дидактична модель професійної діяльності майбутнього фахівця в умовах інноваційного освітнього простору (концептуальний підхід)* : монографія. Житомир: Вид. ЖДУ ім. І. Франка, Ч. 1, с. 9.
31. Беспалько, О. В., 2012. Компоненти професійної мобільності майбутніх соціальних педагогів. *Вісник психології і педагогіки*, вип. 7, [online]. Режим дост.: http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць_-_Вип._7 [Дата зверн. 16.10.2018].
32. Бех, І. Д., 2008. *Виховання особистості* : навч. посіб. Київ : Либідь.
33. Бех, І. Д., 2012. *Компетентнісний підхід як освітня стратегія*, [online]. Режим доступу: <https://scholar.google.com/scholar?biw=1137&bih=554&um=1&ie=UTF-8&lr&cites=4317400976106411329> [Дата зверн. 12.04.2019].
34. Биков, В. Ю. *Методичні системи сучасних інформаційно-освітніх технологій*, [online]. Режим доступу: <https://core.ac.uk/download/pdf/11083983.pdf> [Дата зверн. 17.01.2020].

35. Бим-Бад, Б. М., ред., 2003. *Педагогический энциклопедический словарь*. Москва: Большая энциклопедия.
36. Биндас, О. М., 2015. *Стратегічний розвиток магістратури у вищих навчальних закладах Австрії*. В: Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін : матер. II міжнар. наук.-практ. конф., Т.1. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, с. 78-80.
37. Білецька, В. В., Полянничко, О. М., та Комоцька, О. С., 2018. Тенденції розвитку вищої освіти в країнах Європейського Союзу. *Молодий вчений*, № 4.3 (56.3), с. 10–14.
38. Білодід, І. К., ред., 1970-1980. *Словник української мови*: в 11 т. Київ: Наукова думка.
39. Блинова, В. Л., и Блинова, Ю. Л., 2009. *Психологические основы самопознания и саморазвития*: учеб.-метод. пособие. Казань: ТГГПУ.
40. Боброва, Л. Ю., 2012. Жизненные ценности и компетенции самоорганизации студентов как факторы профессионального развития самосознания. *Научный потенциал регионов на службу модернизации*. Астрахань: АИСИ, № 1(2), с. 219–222.
41. Богданов, О. О., 1993. Тектологія. В: *Наука управляти: з історії менеджменту*: хрестоматія. Київ: Либідь, с. 201–234.
42. Боднар, А. Я., та Журат, Ю. В., 2013. Психолого-педагогічний аналіз проблеми суб'єкта та суб'єктності в процесі становлення професійної суб'єктності майбутнього вчителя. *Наукові записки*, Т. 149. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота, с. 37–43.
43. Борисенко, Л., 2006. Психолого-дидактичні чинники самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. *Гуманізація навчально-виховного процесу*: зб. наук. пр. Слов'янськ : Вид. центр СДПУ, вип. 32, с. 244–252.
44. Бродовська, В. Й., Грушевський, В. О., та Патрик, І. П., 2007. *Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів*. Київ: ВД “Професіонал”.
45. Бурмакіна, Н. С., 2018. *Формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей*. Кандидат наук. Житомирський державний університет імені Івана Франка.

46. Бусел, В. Т., ред., 2001. *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ: Ірпінь: ВТФ „Перун”.
47. Вагин, И., Рипинская, П., 2004. *Как стать миллиардером. Практический коучинг*. Москва: ООО “Изд-во АСТ”: “Изд-во Астрель”, 2004.
48. Васильєва, М. О., 2011. *Формування професійної рефлексії майбутніх соціальних працівників у класичному університеті*: автореф. кандидата пед. наук. Київ: НАН України, Ін-т світ. економіки та міжнародних відносин.
49. Васильєва-Халатникова, М. О., 2015. Комунікативні, організаційні та сугестивні здібності викладача вищого навчального закладу. *Scientific Journal “ScienceRise”*, №11/5(16), с. 4–7.
50. Васильченко, Ю. Л., 2001. *Механизм времени. Тайм-менеджмент: теория и практика*: учеб. пособие. Киев: Наша культура и наука.
51. Вдовюк, В. И., и Филькова, С. М., 2004. *Основы педагогики высшей школы в структурно-логических схемах*: учеб. пособ. Москва: МГИМО (У) МИД России.
52. Вербицкий, А. А., 1991. *Активное обучение в высшей школе : контекстный подход* : метод. пособие. Москва: Высшая шк.
53. Вербицкий, А. А., 1999. *Новая образовательная парадигма и контекстное обучение*. Москва: исслед. центр проблем качества подготовки специалистов.
54. Вербицкий, А. А., 2004. *Компетентностный подход и теория контекстного обучения* : материалы методол. семинара. Москва : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов.
55. Вербицкий, А. А., 2009. Контекстное обучение: понятие и содержание. *Эксперимент и инновации в школе*, № 4, с. 8–12.
56. Вербицкий, А. А., 2010. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования. *Высшее образование в России*, № 5, с. 32–37.
57. Вербицкий, А. А., и Арзамасова, К. А., 2012. О механизме разрешения проблемной ситуации посредством контекстуального моделирования. *Вестник ВГТУ*, № 10-2, с. 68–71.
58. Вербицкий, А. А., и Дубовицкая, Т. Д., 2003. *Контексты содержания образования*. Москва.

59. Винер, Н., 1958. *Кибернетика и общество*. Москва: Изд. иностр. лит., 1958.
60. Винославська, О. В., 2002. Самоменеджмент у структурі психологічної культури викладача технічного університету. *Вісник НТУУ. КПП: Філософія. Психологія. Педагогіка*, № 2 (5), с. 83–94.
61. Винославська, О. В., 2014. Дослідження впливу ІКТ на самоорганізацію і саморозвиток особистості. *Вісник НТУУ “КПІ”. Філософія. Психологія. Педагогіка*, вип. 2, с. 47–54.
62. Вітвицька, С. С., 2004. *Теоретичні засади підготовки магістрів в умовах ступеневої педагогічної освіти* [online]. Житомир. Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/> [Дата зверн. 11.03.2017].
63. Вітвицька, С. С., 2015. *Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти*: монографія. Житомир : Полісся.
64. Вітвицька, С. С., 2003. *Основи педагогіки вищої школи*: метод. посібник. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка.
65. Вітвицька, С. С., 2008. Моделі ступеневої педагогічної освіти західноєвропейських країн, США та України: порівняльний аналіз. В: Дубасенюк, О. А., ред. *Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку*: монографія. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, с. 71–103.
66. Вітвицька, С. С., 2011. *Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти*. Доктор наук. Житомир: Житомирський державний університет імені Івана Франка.
67. Вішнікіна, Л., 2008. Педагогічне моделювання як основа проектування освітніх процесів. *Імідж сучасного педагога*, № 7–8 (86–87), с. 80–84.
68. Владимир Иванович Вернадский и наука о самоорганизации, 2009. В: Макаров, В. И. *Философия самоорганизации*. Москва: “ЛИБРОКОМ”, с. 244–290.
69. Вознюк, О. В., 2013. *Розвиток особистості педагога в умовах цивілізаційних змін: теорія і практика*: монографія. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка.
70. Вознюк, О. В., 2012. *Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика*: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка.

71. Волков, Б. С., Волкова, Н. В., и Губанов, А. В., 2005. *Методология и методы психологического исследования*: учебн. пособ. для вузов. 4-е изд., испр. и доп. Москва: Академический Проект; Фонд “Мир”.

72. Волкова, Н. П., 2012. Моделювання майбутньої фахової діяльності випускників у навчальному процесі вищої школи. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. “Педагогіка і психологія”*, № 1 (3), с. 12–19.

73. Волкова, Н., 2016. Підготовка викладача вищої школи як стратегічне завдання. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки*, Т.1, № 2, с. 11–18.

74. Волкова, Н. П., та Батраченко, І. Г., 2015. Формування рефлексії магістрантів педагогіки вищої школи у процесі професійної підготовки. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. “Педагогіка і психологія”*, № 1 (9), с. 94–101.

75. Воробьева, М. А., 2012 Связь мотивации учебной деятельности с самоорганизацией деятельности у студентов. *Педагогическое образование в России*, № 6, с.184–188.

76. Вступне слово до проекту Тьюнінг – гармонізація освітніх структур у Європі. *Внесок університетів у Болонський процес*, с. 17, [online]. Реж. дост.: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf [Дата зверн. 12.04.2019].

77. Вудкок, М., и Френсис, Д., 1991. *Раскрепощенный менеджер. Для руководителя практика*. Москва: “Дело”.

78. Выготский, Л. С., 1991. *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика.

79. Гаврилюк, О. Г. *Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача*, [online]. Режим дост.: <http://repository.sspu.sumy.ua/bitstream/123456789/4599/1/Gavrilyuk.pdf> [Дата зверн. 12.04.2019].

80. Галузяк, В. М., 2005. Сутнісні ознаки суб’єктності особистості. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія №12. Психолог. науки*, №6. Ч.1, с. 262–267.

81. Галямина, А. В., 2017. *Формирование компетенции самоорганизации учебной деятельности курсантов военных вузов (на материале дисциплины*

“Иностранный язык”: Кандидат наук. Калининград. ФГАУВО “Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта”.

82. Галян, А., 2015. Особистісні ресурси як чинник подолання напружених ситуацій у медичних працівників. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, III(35), Issue: 71, p.78–81.

83. Галян, А., 2015. Психологічний ресурс особистості як чинник подолання стресу (огляд досліджень з проблеми). *Проблеми гуманітарних наук. Серія “Психологія”*, вип. 35, с. 56–66.

84. Гамезо, М. В., Степаносова, А. В., и Хализева, Л. М., 2001. *Словарь-справочник по педагогической психологии*. Москва: Наука.

85. Гастєв, О. К., 1993. Як треба працювати. В: І.О. Слепов. *Наука управляти: з історії менеджменту. Хрестоматія* : посібн. Київ: Либідь, с. 235–264.

86. Герасимова, І. Г., 2016. *Теоретико-методологічні засади формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери*. Доктор наук. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

87. Головань, М. С., 2008. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*, №3, с. 23–30.

88. Головань, М. С., 2014. Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія*. Ялта: РВВ КГУ, вип. 44, Ч. 3, с.79–88.

89. Голуб, Н. Б., Новосьолова, В. І., Шелехова, Г. Т., та Ярмолук, А. В., 2017. *Навчання української мови учнів 5 класу на засадах компетентнісного підходу* : посібник. Київ: Вид. дім “Сам”.

90. Гончаренко, С., 2012. *Методологічні засади побудови педагогічної теорії*. Реж.им дост.: lib.iitta.gov.ua/707158/1/педагогічна%20теорія.pdf [Зверн. 10.06.2019].

91. Горюнова, Л. В., 2007. Составляющие профессиональной мобильности современного специалиста. *Известия высших учебных заведений. Поволжский регион*, № 1, с. 63–68.

92. Грабар, І. Г., Ходаківський, Є. І., Вознюк, О. В., та ін., 2003. *Синергетика економічних систем*: навч. посіб. Житомир.

93. Гриценко, В. В., Красильникова, Г. В., 2008. Класифікація компетентностей і компетенцій в освіті: аналітичний огляд. В: І. А. Зязюн, ред. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. праць. Київ-Вінниця, вип. 19, с. 23–36.
94. Грицук, О. В. *Збереження професійного здоров'я вчителів як проблема сучасної психології*, [online]. Режим доступу: <http://www.rapdon.org.ua/mod-subjects-viewpage-pageid-75.htm> [Дата зверн. 15.11.2018].
95. Гром'як, Р. Т., Ковалів, Ю. І., та ін., 1997. *Літературознавчий словник-довідник*. Київ : ВЦ “Академія”, с. 515–516.
96. Губайдуллина, Г. Н., 2015. Содержательный аспект подготовки преподавателей высшей школы к профессионально-педагогической деятельности. *Общество: социология, психология, педагогика*, № 3, с. 20–22.
97. Гук, І. П., 2015. Теоретичні аспекти самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, № 9 (53), с. 216–223.
98. Гук, І. П., 2016. Роль викладача у процесі забезпечення самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності студентів медичних коледжів. В: *Збірник наукових праць “Педагогіка та психологія”*. Харків, вип. 54, с. 59–66.
99. Гура, О. І., 2011. Теоретико-методологічні основи професійної самоорганізації викладача ВНЗ. *Теорія і практика сучасн. психолог.*, вип.2, с. 9-14.
100. Гура, О. І., 2008. *Формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури*: автореф. доктора пед. наук. Київ: Інститут вищої освіти АПН України.
101. Гура, Т. Е. *Развитие профессиональной самоорганизации педагога в пространстве последипломного образования*, [online]. Режим доступу <http://imidg.ucoz.ua/staty/pedagog/Gura2.doc> [Дата зверн. 23.03.2019].
102. Гуревич, Р. С. *Підготовка магістрів у педагогічному ВНЗ: як її здійснювати?*, [online]. Режим дост.: http://ito.vspu.net/SAIT/inst_kaf/kafedru/matem_fizuka_tex_osv/www/mater_conf/files/PDF/Pidgotovka_magistriv.pdf [Дата зверн. 23.03.2019].

103. Гурье, Л. И., 2009. Содержание психолого-педагогической подготовки преподавателей высшей школы в России и за рубежом. *Вестник Казанского технологического университета*, № 4, с. 326–331.

104. Давыдов, В. В., 1990. О месте категории деятельности в современной теоретической психологии. *Деятельность: теории, методология, проблемы*. Москва: Политиздат, с. 143–156.

105. Дахин, А. Н., 2005. *Педагогическое моделирование*: монографія. Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО.

106. Дахин, А. Н., 2003. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределенность. *Педагогика*, № 4, с. 21–26.

107. Делимова, Ю. О., 2013. *Моделирование в педагогике и дидактике* [online]. Режим дост.: <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-3-7.pdf> [Дата зверн. 12.10.2017].

108. Дем'яненко, Н. М., 2013. Теорія і практика контекстного навчання: освітній простір педагогічної магістратури. *Рідна школа*, № 3, с. 12–16.

109. Дем'яненко, Н. М., 2014. Контекстно-професійна підготовка майбутнього викладача вищого навчального закладу. В.: Б. А. Воронкова, М. А. Дебич, Н. М. Дем'яненко та ін. *Оптимізація циклу соціально-гуманітарних дисциплін у вищій освіті України в контексті євроінтеграції*: монографія. Київ, с. 88–119.

110. Дем'яненко, Н., 2012. Інноваційні підходи до підготовки педагогічних кадрів. *Педагогічні науки*, № 54, с. 46–53.

111. Дем'яненко, Н. М., 2011. Самостійна робота магістрантів у системі модульного навчання: організаційно-управлінські засади. *Педагогічні науки. Збірник наукових праць*. Полтава, с. 42–46.

112. Демченко, О. М., 2011. Сутність та провідні функції самоорганізації особистості у професійній діяльності. *Вісник Черкаського університету*, вип. 209, ч. 2, с. 103–108.

113. Демченко, О. М., 2014. *Формування готовності майбутнього вчителя іноземної мови до самоорганізації в професійній діяльності*: автореф. кандидата пед. наук. Умань: Уманський державний педагогічний ун-т ім. П. Тичини.

114. Демьяненко, Н. Н., 2013. Моделирование образовательного пространства педагогического университета. *Вестник ОГУ*, № 2 (151), с. 56–60.
115. Деркач, А. А., 2005. *Акмеологический словарь*. 2-е изд. Москва: РАГС.
116. Джанда, Л., 2004. *Сборник психологических тестов*. Минск: “Попурри”.
117. Дзугаев, К. Г., 2006. *Парадигма самоорганизации: философский, историко-социальный и политологический аспекты*: монография. Цхинвал.
118. Дзьобань, О. П., 2011. Розвиток ідей синергетики як нової парадигми у природничо-науковому і соціальному пізнанні. *Вісник Національної юридичної академії України імені Ярослава Мудрого* № 9, с. 3–16.
119. Дмитриенко, Н. А., и Барвенко, О. Г., 2012. Профессиональная самоорганизация как средство формирования профессиональной культуры специалиста, [online]. *Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов*, 5. Режим доступа: <http://jurnal.org/articles/2012/ped19.html> [Дата зверн. 22.03.2019].
120. Дмитриенко, Н. А., 2012. Професійна самоорганізація як засіб формування професійної культури спеціаліста, [online]. *Журнал наук. публікацій аспірантів та докторантів*. Режим дост.: <http://jurnal.org/articles/2012/ped19.html> [Дата зверн. 22.03.2019].
121. Доброскок, І. І., 2010. *Формування самоорганізації студента у процесі вивчення соціальної педагогіки у ВНЗ*, [online]. Режим дост.: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?c21com=2&i21dbn=ujrn&p21dbn=ujrn&image_file_download=1&image_file_name=pdf/vpm_2010_7_32.pdf [Дата зверн. 23.03.2019].
122. *Довідник ВНЗ*, [online]. Режим доступа: <https://osvita.ua/vnz/guide/search-17-0-0-0-0.html> [Дата зверн. 14.01.2018].
123. Долгопол, О. О., 2017. Професійний самоменеджмент як компетенція лікаря. *Збірник наукових праць “Педагогіка та психологія”*, вип. 56, с. 215-226.
124. Долінська, Н. В., 2019. *Педагогічна складова у системі підготовки викладачів в університетах США*. Кандидат наук. Львівський національний університет ім. Івана Франка, Національний університет “Львівська політехніка”.
125. Дольская О. А., 2013. *Трансформации рациональности в современном образовании* : монография. Харьков : НТУ “ХПИ” ; Изд. Савчук О. О.

126. Донченко, І.А., 2010. *Педагогічні умови розвитку професійної самосвідомості майбутніх викладачів вищого навчального закладу в процесі магістерської підготовки*: автореф. кандидата пед. наук. Запоріжжя: Класичний приватний університет.

127. Друкер, П., 2008. *Эффективный руководитель*. Москва: “И.Д.Вильямс”.

128. Дубасенюк, О. А., 2010. Реалізація задачного підходу в професійній підготовці майбутнього вчителя. В: *Нові технології навчання*: матеріали міжн. конф. “Духовно-моральне виховання і професіоналізація: виклики ХХІ ст.” Київ - Вінниця, № 66. Ч. 1, с. 159–164.

129. Дубасенюк, О. А., 2015. *Професійно-педагогічна освіта: методологія, теорія, практика* : монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, Т.1.

130. Дубасенюк, О. А., Антонова, О. Є., та Семенюк, Т. В., 2003. *Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності*: монографія. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т.

131. Дубасенюк, О. А., та Вознюк, О. В., 2011. Сучасні наукові підходи як методологічні засади компетентнісного підходу в освіті. *Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід*: моногр. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, с. 11–18.

132. Дубовицкая, Т. Д., 2004. *Развитие самоактуализирующейся личности учителя: контекстный подход*: автореф. доктора психол. наук. Москва: Московский госуд. открытый педагогический ун-т им. М. А. Шолохова.

133. Дуднік, Н. Ю., 2010. *Формування у майбутніх учителів умінь професійної самоорганізації*: автореф. канд. пед. наук. Київ: Ін-т вищої освіти НАПН України.

134. Дуднік, Н., 2009. Уміння професійної самоорганізації як засіб підвищення адаптованості першокурсників до умов навчання у вищій школі. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*, вип. 25, Ч. 4, с. 81–88.

135. Дусь, Н. А., та Потримай, Н. С., 2015. Феноменологія емоційного вигорання в педагогічній діяльності: психологічні особливості та шляхи профілактики. *Проблеми освіти*: зб. наук. праць. Вінниця-Київ, пип. 82, с. 85–89.

136. Дяченко, Н. О., 2015. *Формування вмінь розв'язувати педагогічні задачі у майбутніх викладачів педагогіки на магістерському рівні*. Кандидат наук. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України.

137. Дьюї Дж., 2006. Досвід і освіта. В: Є. І. Коваленко, Н. І. Белкіна. *Хрестоматія: навч. посіб.* Київ : Центр навч. літ., с. 463–483.
138. Дьяков, С. И., 2016. *Психосемантика организации человека как субъекта жизни. Основы психологии субъекта*: монограф. Санкт-Петербург: Проспект науки.
139. Дьяков, С. И., 2016. Стрессоустойчивость студентов. Парадигма субъектной самоорганизации личности. *Образование и наука*, № 6, с. 97–109.
140. Дьяченко, М. И., и Кандыбович, Л. Л., 1996. *Краткий психологический словарь: личность, образование, самообразование, профессия*. Минск: Нар. асвета.
141. Егоров, Д. Г. *О единстве экономической теории*, [online]. Режим доступа: http://de-888.narod.ru/uni_ogl.htm [Дата зверн. 9.10.2017].
142. Емішянц, О. Б., 2011. *Психологічні особливості самоконтролю особистості*, [online]. Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vlca_Gum/2011_10/50.pdf [Дата зверн. 9.01.2019].
143. *Енциклопедія сучасної України*, [online]. Режим доступу: http://esu.com.ua/search_articles.php?id=5031 [Дата зверн. 9.10.2017].
144. Єлканов, С. Б., 1986. *Профессиональное самовоспитание учителя*: кн. для учителя. Москва: Просвещение.
145. Єльнікова, Г. В., Борова, Т. А., Касьянова, О. М., Полякова, Г. А., та ін., 2009. *Адаптивне управління: сутність, характеристика, моніторингові системи* : монографія. Чернівці: Технодрук.
146. Желанова, В. В., 2012. Рефлексивно-контекстне освітнє середовище як чинник професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ. *Педагогічний дискурс*, вип. 11, с. 88–93.
147. Желанова, В. В., 2013. *Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів: теорія та технологія* : монографія. Луганськ : Вид-во „ЛНУ імені Тараса Шевченка”.
148. Желанова, В. В., 2014. *Теорія і технологія контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів* : автореф. доктора пед. наук. Луганськ: Державний заклад „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

149. Жигирь, В. И., 2014. Подготовка будущего менеджера образования к самоорганизации профессиональной деятельности. *Научно-исследовательские публикации*, № 9 (13), с. 24–33.
150. Жмуров, В. А., 2012. *Большая энциклопедия по психиатрии*. 2-е изд. Москва: Ждангар.
151. Жукова, Л. Н., 2008. Технология развития рефлексивной самоорганизации педагогов в условиях инновационного процесса общеобразовательной школы. *Омский научный вестник. Психологические и педагогические науки*, № 4 (69), с. 126–129.
152. Журат, Ю. В., 2012. *Педагогічні умови формування професійної суб'єктності у майбутніх вчителів початкових класів*: автореф. кандидата пед. наук. Київ: Національний авіаційний університет.
153. Заболоцька, О. С., 2008. Компетентність, кваліфікація, компетенція як ключові категорії компетентності парадигми вищої освіти. *Вісник Житомирського державного університету*, вип. 39, с. 52–56.
154. Загвязинский, В. И., и Атаханов, Р., 2005. *Методология и методы психолого-педагогического исследования*: учебн. пособ. для студ. высш. пед. учебн. заведен. 2-е изд., стер. Москва: “Академия”.
155. Загвязинский, В. И., и Закирова, А. Ф., 2008. *Педагогический словарь*: учеб. пособ. для студ. высш. учебн. заведений. Москва: Академия.
156. Заенутдинова, Н. А., 2000. *Формирование готовности к самоорганизации у студентов педагогического колледжа в образовательном процессе*. Кандидат наук. Магнитогорский государственный университет.
157. Зайверт, Л., 1995. *Ваше время – в Ваших руках*. Москва: Интерэксперт.
158. Закон України "Про вищу освіту" від 01.07.2014 р., [online]. Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [Дата зверн. 23.03.2019].
159. Закон України “Про освіту”, 2017, [online]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19> [Дата зверн. 23.03.2019].
160. Занюк, С. С., 2002. *Психологія мотивації*. Київ : Либідь.
161. Заяць, Л. І., 2015. *Розвиток сучасної університетської освіти у Нідерландах*: автореф. канд. пед. наук. Київ.

162. Зимняя, И. А., 2000. *Педагогическая психология: учебник для вузов*. Москва: Издательская корпорация “Логос”.
163. Зінченко, А. Г., та Саприкіна, М. А., 2016. *Навички для України 2030: погляд бізнесу*. Київ: “ЮСТОН”.
164. Зязюн, І., 2014. Система сукупних компетенцій і компетентностей у структурі педагогічної діяльності й дії вчителя. *Педагогіка і психологія*, № 3, с. 23–25.
165. Зязюн, І. А, Крамущенко, Л. В., Кривонос, І. Ф., та ін., 2008. *Педагогічна майстерність: підручник*. 3-тє вид., допов. і переробл. Київ : СПД Богданова А.М.
166. Зязюн, І. А., 2005. *Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: монографія*. Київ; Глухів: РВВ ГДПУ.
167. Зязюн, Л. І., 2008. *Теоретичні засади розвитку та саморозвитку особистості в освітній системі Франції: автореф. доктора пед. наук*. Київ.
168. Игошев, Б. М., 2008. Профессиональная мобильность учителя: организационно-педагогический аспект. *Известия Уральского гос. ун-та*, № 56, с. 34–40.
169. Ильин, Е. П., 2002. *Мотивация и мотивы*. Санкт-Петербург: Питер.
170. Ильинская, Я. А., 2013. Самоорганизация студентов в системе дополнительного непрерывного образования, [online]. *Вестник МГОУ*, № 1. Режим доступа: www.evestnik-mgou.ru [Дата зверн. 22.03.2019].
171. Ильязова, М. Д., 2011. *Формирование инвариантов профессиональной компетентности студента: ситуационно-контекстный подход: автореф. дисс. доктора пед. наук*. Москва: Московский госуд. гуманитар. ун-т им. М.А.Шолохова.
172. Ишков, А. Д., 2004. *Связь компонентов самоорганизации и личностных качеств студентов с успешностью в учебной деятельности: автореф. кандидата психол. наук*. Москва: Московский государ. ун-т им. М. В. Ломоносова.
173. Ишков, А. Д., 2009. Развитие уровня самоорганизации профессиональной деятельности. <http://mgsu.ru/organizations/RealizDogovorov/realizatsiya-2009/2009-4-polnye/11.4.1.12-uroven-samoorg-polnaya.pdf> [Дата зверн. 22.03.2019].
174. Ишков, А. Д., 2013. *Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности: монография*. 2-е изд., стер. Москва : Флинта.

175. Іванченко, Є. А., 2005. *Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах*: автореф. кандидата пед. наук. Одеса: Південноукр. держ. педаг. ун-т ім. К.Д.Ушинського.

176. Ігнатюк, О. А., 2009. *Формування готовності майбутнього інженера до професійного самовдосконалення: теорія і практика*: монографія. Харків: НТУ “Харківський політехнічний інститут”.

177. Ігнатюк, О. А., 2010. *Теоретичні та методичні основи підготовки майбутнього інженера до професійного самовдосконалення в умовах технічного університету*: автореф. доктора пед. наук. Харків.

178. Ільєнко, О. Л., 2016. Педагогічні компоненти науково-методичної системи професійної підготовки майбутнього конкурентоспроможного фахівця. *Збірник наукових праць “Педагогіка та психологія”*, вип. 55, с. 155–163.

179. Ільїн, В. В., 2014. Трансформація смислових кодів культури і знання в нелінійності соціального буття. В: В. Г. Кремень, ред. *Синергетика і освіта*: монографія. Київ: Ін-т обдаров. дитини, с. 43–69.

180. Казібекова, В. Ф., 2017. Психологічні ресурси особистості: філософсько-психологічний зміст. *Науковий вісник Херсонського державного університету*, вип. 2, том 1, с. 120–127.

181. Кайдалова, Л. Г., та Щокіна, Н. Б., 2008. *Досвід підготовки магістрів зі спеціальності “Педагогіка вищої школи”*, [online]. Режим дост.: <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-12/08klgphs.pdf> [Дата зверн. 17.04.2018].

182. Калашников, В. Г., 2012. Образовательная среда контекстного типа. *Высшее образование в России*, № 4, с. 92–97.

183. Калініна Л., 2017. Науковий дискурс сучасних методологій організаційного механізму управління в сфері освіти. *Рідна школа*, №1–2, с. 8–17.

184. Каплінський, В. В., 2017. *Методика викладання у вищій школі*: навч. посібн. Київ: КНТ.

185. Каплінський, В. В., 2018. Якість підручників і посібників як важливий чинник професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки. *Наукові записки ВДПУ ім. М.Коцюбинського*. Сер.: Педагогіка і психологія. Вінниця: ТОВ Нілан ЛТД, вип. 53, с.100–107.

186. Карамбиров, В. А., 2013. Синергетические подходы к самоорганизации студентов в процессе самостоятельной работы в вузе. *Общество и право*, № 2 (44), с. 305–310.

187. Карпенчук, С. Г., 2005. *Теорія і методика виховання* : навч. посіб. 2-ге вид., допов. і переробл. Київ : Вища шк.

188. Карпов, А. В., 2003. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*, Т.24. № 5, с. 45–57.

189. Керженцев, П. М., 1993. Принципи організації. В: Слепов, І. О., упор. *Наука управляти: з історії менеджменту. Хрестоматія*: навч. посібн. Київ: Либідь, с. 265–292.

190. Килівник, А. М., 2015. *Формування культури самоорганізації майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки* : автореф. кандидата пед. наук. Хмельницький: Хмельницький національний університет.

191. Килівник, А. М., 2015. *Формування культури самоорганізації майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки*. Кандидат наук. Хмельницький: Хмельницький національний університет.

192. Кириллова, А. В., 2012. *Совершенствование самоорганизации будущего педагога в процессе внеучебной деятельности*: автореф. кандидата пед. наук. Москва: Мурманский государственный гуманитарный университет.

193. Кириллова, А. В., 2013. Модель совершенствования самоорганизации будущего педагога в процессе внеучебной деятельности. *Дискуссия*, № 10 (40), с. 146–150.

194. Кирій, С. Л., 2014. Концепція самоменеджменту як управлінська філософія. *Теорія та практика державного управління*, вип. 3 (46), с. 209–216.

195. Киселева, А. Ю., 2010. Развитие самоорганизации как одна из целей обучения менеджеров организации, [online]. *Тезисы докл. IV Всероссийской науч. интернет-конф. “Культура и взрыв: социальные смыслы в эпоху перемен”*. Режим доступа: <http://socio.myl.ru/forum/4> [Дата зверн. 22.03.2019].

196. Клевец, І. Ю., 2013. Постнекласичне осмислення сучасного соціального конфлікту. *Філософія науки: традиції та інновації*, 2013, № 2 (8), с. 94–103.

197. Клименко, Ю. О., 2015. Самоорганізація часу життя як особливе утворення особистості. *Психологія і особистість*, № 2 (8), Ч.2, с. 113–123.
198. Климко, Н. В. *Проблема самоорганизации в профессионально-педагогической деятельности*, [online]. Режим доступу: http://pravmis1.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=1972 [Дата зверн. 22.03.2019].
199. Князева, Е. Н., и Курдюмов, С. П., 1992. Синергетика как новое мировидение: диалог с С.И.Пригожиным. *Вопросы философии*, № 12, с.3–20.
200. Князева, Е. Н., и Курдюмов, С. П., 2010. *Основания синергетики: Человек, конструирующий себя и свое будущее*, 3-е изд. Москва: КомКнига.
201. Князькова, О. Н., 2012. О понятии “культура самоорганизации личности студента”. *Молодой ученый*, №11, с. 428–432.
202. Коваль, Т., 2016. Міждисциплінарний контекст педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога в умовах стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Серія: педагогічні науки*, № 3-4, с. 39–43.
203. Ковальчук, В. А., 2011. Формування у майбутніх учителів професійної педагогічної компетентності розв'язувати соціально-педагогічні задачі. В: О. А. Дубасенюк, ред. *Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія*. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 289–305.
204. Ковальчук, Р. О., 2010. *Психолого-педагогічні умови розвитку здатності до самоорганізації у майбутніх офіцерів-прикордонників*: автореф. кандидата психол. наук. Хмельницький: Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького.
205. Козак, Л. О., 2015. *Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності*: автореф. доктора пед. наук. Київ: Київський ун-т ім. Б. Грінченка.
206. Козловець, М. А., ред., 2003. *Соціологія: словник термінів і понять*. Житомир: Вид-во “Волинь”.

207. Козловская, Т. Н., 2005. *Самоорганизация времени как фактор формирования “образа будущего” студента университета*. Кандидат наук. Оренбург: Оренбургский государственный университет.

208. Козуб, Я. В., 2016. Ставлення до навчання в студентів з різними рівнями самоорганізації діяльності. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*. Психологія. Харків: ХНПУ, вип. 53, с. 83–101.

209. Козяр, М. М., та Коваль, М. С., 2013. *Педагогіка вищої школи*: навч. посібн. Київ: Знання.

210. Колос, К. Р., і Спірін, О. М., 2016. Констатувальний етап експерименту з розвитку комп'ютерно орієнтованого навчального середовища закладу післядипломної педагогічної освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*, том 54, №4, с. 183-205.

211. Коменський, Я., 2006. Велика дидактика. Закони добре організованої школи. В: Коваленко, Є. І., та Белкіна, Н. І. *Хрестоматія*: навч. посібн. Київ: Центр навч. літ.

212. Комова, О. В., 2015. Проблемы формирования самоорганизации. *Научный поиск*, № 2(16), с. 11–17.

213. Конверський, А. Є., ред., 2010. *Основи методології та організації наукових досліджень*: навч. посіб. для студентів, курсантів, аспірантів і ад'юнктів. Київ: Центр учбової літератури.

214. Коновальчук, І. І., 2013. Міждисциплінарний підхід у дослідженні проблем педагогічної інноватики. В: Zofii Szaroy, Franciczka Szloska, red. *Interdyscyplinarnosc pedagogiki i jej subdyscypliny*: V польсько-україн. форум. Краків, с. 261–269.

215. Коновчук, Н. С., 2012. Основні причини та профілактика професійного вигорання у менеджерів. *Правничий вісник університету “КРОК”*, вип. 14, с.91-95.

216. *Концепція розвитку освіти на період 2015-2025 років (проект)*, [online]. Реж. дост.: <http://www.mon.gov.ua/ua/messages/39066-mon-proponue-na-gromadske-obgovorennya-proekt-kontseptsiyi-rozvitku-osviti-ukrayini-na-period-20152025-rokiv> [Дата зверн. 12.01.2018].

217. Коржуев, А. В., и Попков, В. А., 2003. *Традиции в высшем профессиональном образовании*. Москва: Изд-во МГУ.
218. Корниенко, А. Ф., 2013. Соотношение понятий “субъект”, “субъективность”, “субъектность” *Человек, субъект, личность в современной психологии*: матер. междунар. конфер., посвящ. 80-ю А. В. Брушлинского. Том 1. Москва: Изд. “Ин-т психологии РАН”, с. 206–210.
219. Корольова, Н. В., 2014. Формування навичок самоорганізації в процесі самостійної діяльності майбутніх учителів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: педагогіка і психологія, вип. 41, с. 56–59.
220. Костромина, С. Н., 2010. Структурно-функциональная модель самоорганизации деятельности. *Вестник Санкт-Петербургского университета*. Серия 12, вып. 4, с. 153–160.
221. Котлова, Л. О., 2013. *Психологія конфлікту*: курс лекцій : навч. посіб. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
222. Котова, С. С., и Шахматова, О. Н., 2007. Психологические особенности самоорганизации учебной деятельности студентов. *Научные исследования в образовании*, №4, [online]. Режим дост.: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-samoorganizatsii-uchebnoy-deyatelnosti-studentov> [Дата зверн. 4.04.2019].
223. Котова, С. С., и Шахматова, О. Н., 2010. *Основы эффективной самоорганизации*: учеб. пособие. Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО “РГППУ”.
224. Кочетов, А. И., 1990. *Организация самовоспитания школьников*. Минск: Народная асвета.
225. Кравченко, В. М., 2017. *Теоретичні і методичні засади модернізації професійної підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури*: автореф. доктора пед. наук. Запоріжжя: Класичний приватний університет.
226. Краевский, В. В., и Бережнова, Е. В., 2006. *Методология педагогики*: новый этап: учеб. пособ. Москва: Академия.
227. Кремень В. Г., ред., 2014. *Освіта дорослих: енциклопедичний словник*. Київ: Основа.

228. Кремень, В. Г., 2015. Синергетична модель розвитку освіти. *Проблеми освіти*: зб. наук. праць. Вінниця-Київ, вип. 82, с. 7–15.
229. Кремень, В. Г., ред., 2014. *Розроблення освітніх програм*: метод. рекомендації. Київ: ДПНВЦ “Пріоритет.
230. Кремень, В. Г., ред., 2014. *Синергетика і освіта*: монографія. Київ: Ін-т обдаров. дитини.
231. Кремень, В. Г., та Ільїн, В. В., 2005. *Філософія: мислителі, ідеї, концепції*: підручник. Київ: Книга.
232. Кремень, В. Г., ред., 2008. *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер.
233. Кривуля, О. М., 2010. *Філософія*: посіб. Харків: ХНУ ім. В. Н. Каразіна.
234. Крижко В., 2005. *Теорія та практика менеджменту в освіті*: навч. посібн. 2-ге вид. Київ: “Освіта України”.
235. Кристопчук, Т. Є., 2014. *Тенденції розвитку педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу*: автореф. дис. доктора пед. наук. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка.
236. Кузіванова, Е. М., *Формирование и оценка компетенции самоорганизации в инновационной деятельности ГАОУСПО РК “Сыктывкарский торгово-технологический техникум”*. [online], Режим доступу: http://www.kriro.ru/upload/docs/Meropriyatiya/Konferencii/spisok_uchastnikov_konferencii/4-internet_konferenciya-kuzivanova.doc [Дата зверн. 4.04.2019].
237. Кузікова, С. Б., 2011. *Психологія саморозвитку*: посіб. Суми: МакДен.
238. Кузьміна, Н. В., 1987. *Очерки психологии труда учителя : психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности*. Ленинград: ЛГУ.
239. Кузьмінський, А., 2017. Деякі аспекти впровадження і використання передового педагогічного досвіду в університеті. *Науковий вісник МНУ ім. В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, № 4(59), с.275-280.
240. Кузьмінський, А. І. та ін., 2010. *Розвиток педагогічної майстерності*: колективна монографія. Черкаси: ЧНУ ім. Б.Хмельницького.
241. Куликова, С. С., и Носкова, Т. Н., 2009. *Формирование компетенции самоорганизации студентов как основы обучения в современной образовательной*

среде университета. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, №83, с. 78–87.

242. Кулюткин, Ю. Н., и Муштавинская, И. В., 2002. *Образовательные технологии и педагогическая рефлексия*. Санкт-Петербург: СПбГУПМ.

243. Кульневич, С., 2000. О научно-педагогической грамотности. *Педагогика*, № 6, с. 21–27.

244. Кульневич, С. В., 1997. *Педагогика самоорганизации: феномен содержания*: монография. Воронеж.

245. Куприна, А. В., и Михневич, С. Н., 2012. О самоорганизации студентов-первокурсников в вузе. В: *Актуальные проблемы права, истории и экономики. Профилактика преступности несовершеннолетних*: Междунар. науч.-практ. конф. Шадринск: Каргап. филиал ОГУП “Шадринский Дом Печати”, с. 126–135.

246. Курлянд, З. Н., Хмелюк, Р. І., Семенова, А. В, та ін. 2007. *Педагогіка вищої школи*: навч. посібн. 3-тє вид., перероб. і доп. Київ: Знання.

247. Курлянд, З., ред., 2012. Організація навчальної діяльності студентів з використанням методів проблемного навчання, [online]. *Теорія і методика професійної освіти*: навч. посібн. Режим доступу: http://pidruchniki.com/1601101355076/pedagogika/organizatsiya_navchalnoyi_diyalnosti_studentiv_vikoristannya_metodiv_problemnogo_navchannya [Дата зверн.12.05.2019].

248. Лавриченко, Н. М., та Вінніченко, М. Д., 2018. *Методологія наукових досліджень: педагогіка*. Суми.

249. Лебедев, С. А., и Рубочкин, В. А. *История и философия науки*, [online]. Режим доступа: <http://terme.ru/slovari/istorija-i-filosofija-nauki.html> [Дата зверн. 9.10.2018].

250. Лебедик, Л. В., 2019. *Теоретичні засади підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури*: автореф. доктора пед. наук. Слов'янськ: ДВНЗ “Донбаський держ. педагог. університет”.

251. Лебедик, Л., 2017. Досвід підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури у країнах Європи. *Українська професійна освіта*, № 2, с. 72–78.

252. Левченко, А. В., 2013. Парадигмальні виміри самоорганізації в філософській та науковій думці. *Філософія і політологія в контексті сучасної культури*, вип.6(III), с. 104–109.
253. Лейко, С. В., 2013. Поняття “компетенція” та “компетентність”: теоретичний аналіз. *Педагогічний процес: теорія і практика*, вип. 4, с. 128–135.
254. Леонтьев, А. Н., 1977. *Деятельность. Сознание. Личность*. 2-е изд. Москва: Изд-во “Политические материалы”.
255. Лернер, И. Я., 1974. *Проблемное обучение*. Москва.
256. Липсиц, И. В., 1991. *Секреты умелого руководителя*. Москва: Экономика.
257. Лисенко-Гелемб’юк, К., 2016. *Психологічний аналіз процесів вольової регуляції як ознаки свідомості й розкриття особистісного потенціалу*, [online]. Режим доступу: <http://journals.pu.if.ua/index.php/esu/article/download/1266/1278> [Дата зверн. 6.04.2018].
258. Логвинова, О. Н., 2014. *Развитие умения самоорганизации учебной деятельности в технологическом образовании школьников*: автореф. кандидата пед. наук. Москва: ГБОУ ВПО МО “Академия социального управления”.
259. Локшина, С. М., 1977. *Краткий словарь иностранных слов*. 5-е изд., стереотип. Москва: “Русский язык”.
260. Лопушанська, Ю. М., 2012. Контекстний підхід у навчанні студентів-соціологів професійній англійській мові. *Наукові праці. Педагогіка*, вип.176, том 188, с. 98–101.
261. Луговий В. І., 2009. Компетенції та компетентності: поняттєво-термінологічний дискурс. *Вища освіта України*, № 3 (Дод. 1), с. 8–14.
262. Лукашевич, Н. П., 2002. *Теория и практика самоменеджмента*: учеб. пособие. 2-е изд., испр. Київ: МАУП.
263. Макаренко, А. С., 1984. Некоторые выводы из моего опыта. В: Макаренко, А. С. *Педагогические сочинения*: в 8-ми т. Т. 4. Москва: Педагогика.
264. Макаров, В. И., 2009. *Философия самоорганизации*. Москва: Книжн. дом “ЛИБРОКОМ”.

265. Максименко, С. Д., 2000. *Общая психология: учебник*. Москва: “Рефл-бук”, Київ: “Ваклер”.
266. Максименко, С. Д., Зливков, В. Л., та Кузікова, С. Б., ред., 2015. *Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика*: монографія. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.
267. Малихін, О. В. *Система умінь самоорганізації і самоконтролю учбової діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів та її функціонування у процесі організації і здійснення самостійної навчальної діяльності*, [online]. Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/4235/1/Malykhin.pdf> [Дата зверн. 23.03.2019].
268. Мандрикова, Е. Ю., 2010. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД). *Психологическая диагностика*, № 2, с. 87–111.
269. Маркова А. К., 1996. *Психология профессионализма*. Москва: Знание.
270. Марусинець, М. М., 2015. Педагогічні умови та засоби формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів. *Гірська школа Українських Карпат*, № 12-13, с. 196–198.
271. Марченко, А. М., 2013. *Методика дослідження соціальної самоорганізації студентів в університетському середовищі*, [online]. Режим дост.: http://www.soc.univ.kiev.ua/sites/default/files/library/elopen/actprob13_110.pdf [Дата зверн. 6.04.2018].
272. Матвієнко, О., 2018. Метод ситуаційного аналізу (“case study” method) як засіб формування готовності майбутніх педагогів до педагогічної взаємодії. *Вісник Серія: Педагогічні науки*, №151. Том 1, с. 257–261.
273. Матюшкин, А. М., 1972. *Проблемные ситуации в мышлении и обучении*. Москва: Педагогика.
274. Махмутов, М. И., 1975. *Проблемное обучение: Основные вопросы теории*. Москва.
275. Мачинська, Н. І., 2013. *Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю*: монографія. Львів : ЛьвДУВС.

276. Мачинська, Н. І., 2013. *Теоретичні та методичні засади педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю* : автореф. доктора пед. наук. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка.

277. Мельник, Н. І., 2016. Концепція дослідження професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи: стратегічний аспект. *Молодий вчений*, № 11 (38), с. 454–459.

278. Мельничук, О. С., 1974. *Словник іншомовних слів*. Київ.

279. *Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти*, 2016, [online]. Режим доступу : <http://mon.gov.ua/citizens/zv%E2%80%99yazki-z-gromadskisty/gromadske-obgovorennya-2016.html> [Дата зверн. 12.01.2018].

280. Микитюк, С. О., 2013. Ресурсний підхід як основа розвитку потенціалів особистості майбутнього вчителя. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, № 8 (34), с. 235–243.

281. Милевская, М. М., 2014. Особенности содержания труда и трудовых функций преподавателя. В: *Веснік Беларускага дзяржаўнага эканамічнага ўніверсітэта*: навукова-практычны часопіс, № 5, с. 41–47.

282. Мирончук, Н. М., 2013. Стажування як форма підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників. *Андрагогічний вісник*, вип. 4, с. 64–69.

283. Мирончук, Н. М., Антонова, О. Є., Янович, Л. М., та Васільєва Л. А., 2016. *Освітня програма : вимоги та методика розроблення*: методичні рекомендації [для викл. ЖДУ ім. Франка]. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

284. Мирончук, Н. М., 2016. Формування нормативного змісту підготовки викладача вищого навчального закладу на третьому рівні вищої освіти. В: С. С. Вітвицька, ред., Н. Є. Колесник, ред. *Теорія і практика професійної підготовки фахівців у контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів* : зб. наук. праць. Житомир: ФОП Левковець, с. 212–216.

285. Мирончук, Н. М., 2018. Критерії та показники сформованості у майбутніх викладачів вищої школи готовності до самоорганізації у професійній діяльності. *Проблеми освіти: зб. наук. праць. ДНУ “Інститут модернізації змісту освіти”*, вип. 90, с. 173–178.

286. Мирончук, Н. М., 2019. Магістерські програми професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи у зарубіжних університетах. *American Journal of Fundamental, Applied & Experimental Research*, № 2(13), с. 27–31.

287. Мирончук, Н. М., 2020. Магістерські та докторські програми підготовки викладачів вищої школи в США. В: *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін: матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції (23–24 квітня 2020 року, м. Суми)*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, с. 77–80.

288. Мирончук, Н. М., 2020. *Основи самоорганізації у професійній діяльності: навч.-метод. посібн.* Житомир.

289. Мирончук, Н. М., 2020. *Професійно орієнтовані ситуації самоорганізації у діяльності викладача вищої школи: практикум.* Житомир.

290. Мирончук, Н., 2017. Моделювання ситуацій самоорганізації у контекстній підготовці майбутніх викладачів вищої школи. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: зб. наук. праць: [наук. записки РДГУ]*. Рівне: РДГУ, вип. 17 (60), с.145–149.

291. Мирончук, Н., 2017. Трансформація функціонально-професійної ролі викладача вищої школи в умовах соціокультурних змін. *Митець – культура – виміри часу: Міжнародні наукові читання 2017 року в Музеї Бориса Лятошинського в Житомирі* : зб. статей / ред. І. Є. Копоть. Житомир: Вид. О. О. Євенок, с. 377–387.

292. Мирончук, Н., 2019. Особливості змісту програм підготовки викладачів вищої школи у зарубіжній практиці. *Proceedings of the 1 st International Symposium “Intellectual Economics, Management and Education”*, September 20, 2019. Vilnius Gediminas Technical University. Vilnius: Vilnius Gediminas Technical University, p. 197-199.

293. Мирончук, Н., 2020. Підготовка майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності засобами професійно орієнтованих ситуацій. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: новації, досвід та перспективи: зб. тез допов. І Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (10 квітня 2020 р., м. Запоріжжя); заг. ред. О. В. Пономаренко, Л. О. Сущенко.* Запоріжжя: АА ТанDEM, с. 32–34.

294. Мирончук, Н. М., 2013. Завдання та зміст професійної підготовки сучасного фахівця в системі вищої освіти. В: С. С. Вітвицька, ред., Н. М. Мирончук, ред. *Магістратура в умовах євроінтеграційних процесів вищої школи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 11–16.

295. Мирончук, Н. М., 2013. Контекстно-професійний зміст підготовки майбутніх педагогів у вищому навчальному закладі. В: В. Є. Литньов, ред., Н. Є. Колесник, ред., Т. В. Наумчук, ред. *Підготовка педагогів до впровадження державних стандартів дошкільної та початкової освіти*: зб. наук.-метод. Житомир: Вид-во ЖДУ, с.442–446.

296. Мирончук, Н. М., 2013. Професійно-особистісний саморозвиток майбутнього педагога: сутнісні характеристики та шляхи формування. *Нові технології навчання*, вип. 76, с. 209–214.

297. Мирончук, Н. М., 2014. Гуманізація навчання і виховання як стратегічний напрямок діяльності вищої школи. *Нові технології навчання*. Вінниця-Київ, вип. 83, с. 178–182.

298. Мирончук, Н. М., 2014. Кваліфікаційні вимоги до сучасного педагогічного працівника та шляхи його підготовки. В: В. Є. Литньов, ред., Н. Є. Колесник, ред., Т. В. Наумчук, ред. *Формування професійної компетентності майбутніх педагогів дошкільної та початкової освіти*: зб. наук.-метод. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 91–95.

299. Мирончук, Н. М., 2014. Основні напрями підготовки сучасного фахівця у системі вищої освіти. *Андрагогічний вісник*, № 5, с. 126–132.

300. Мирончук, Н. М., 2015. Змістові характеристики самоорганізації праці викладача вищого навчального закладу. В: В. Є. Литньов, ред., Н. Є. Колесник, ред., Т. В. Наумчук, ред. *Формування дидактичної компетентності педагогів дошкільної та початкової освіти*: зб. наук.-метод. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 64–68.

301. Мирончук, Н. М., 2015. Кваліфікаційні вимоги до викладачів вищих навчальних закладів як основа змісту освітньо-професійних програм підготовки фахівців. *Проблеми освіти*: зб. наук. праць. Вінниця-Київ, вип. 82, с. 172–176.

302. Мирончук, Н. М., 2015. Основні аспекти самоорганізації навчально-професійної діяльності майбутніх викладачів. В: С. С. Вітвицька, ред., Н. М. Мирончук, ред. *Професійна підготовка фахівців у системі неперервної освіти*: зб. наук. праць. Житомир: ФОП Левковець, с. 168–172.

303. Мирончук, Н. М., 2015. Особливості праці викладача вищого навчального закладу в контексті самоорганізації його професійної діяльності. *Проблеми освіти*, вип. 85, с. 147–151.

304. Мирончук, Н. М., 2015. Проблеми трудового і презентеїзму як деструктивні професійні деформації. *Андрагогічний вісник*, № 6, с. 110–117.

305. Мирончук, Н. М., 2015. Роль планування в забезпеченні ефективності професійної діяльності викладача вищого навчального закладу. *Проблеми освіти*: Спецвипуск, № 85, с. 82–88.

306. Мирончук, Н. М., 2015. Самоорганізація професійної діяльності як основа професійного зростання викладача вищого навчального закладу. В: *Проблеми освіти*: збірник наукових праць. Спецвипуск. Вінниця-Київ, с. 69–73.

307. Мирончук, Н. М., 2015. Специфіка змісту педагогічної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах першої половини XIX століття. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка*, вип. 5, с. 33–39.

308. Мирончук, Н. М., 2015. Цілі професійної діяльності в системі життєво важливих перспектив студентів магістратури. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*: Суми: Вид. СумДПУ ім. А. Макаренка, № 10 (54), с. 126–132.

309. Мирончук, Н. М., 2016. Контекстна підготовка майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності на засадах проблемно-ситуаційного підходу. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*, вип. 11, с. 15–20.

310. Мирончук, Н. М., 2016. Контекстна підготовка майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, вип. 4 (86), с. 91–94.

311.Мирончук, Н. М., 2016. Особистість педагога у контексті освітніх ідей Івана Франка. В: О. Є. Антонова, ред., В. В. Павленко, ред. *Педагогічні ідеї Івана Франка в освіті сьогодення*: зб. праць. Житомир: ФО-П Левковець Н. М., с. 273-277.

312.Мирончук, Н. М., 2016. Особливості формування змісту освітньої програми підготовки викладачів вищих навчальних закладів. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*, вип. 2, с. 78-81.

313.Мирончук, Н. М., 2016. Педагогічний супровід майбутніх викладачів вищої школи у процесі професійної підготовки. *Нові технології навчання*, вип. 89, част. 2, с. 127-131.

314.Мирончук, Н. М., 2016. Педагогічні та психологічні чинники професійного здоров'я викладача вищої школи. *Проблеми освіти*, вип. № 86, с. 386-393.

315.Мирончук, Н. М., 2016. Проблемно-ситуаційний підхід у підготовці майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності. В: *Zbiór artykułów naukowych. Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej "Pedagogika. Osiągnięcia naukowe, rozwój, propozycje"*. (Warszawa, 29.09.2016-30.09.2016). Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. "Diamond trading tour", s. 84-86.

316.Мирончук, Н. М., 2016. Профессиональная деятельность преподавателя высшей школы в условиях интеграционных образовательных процес сов. В: Л. М. Єршова, К. І. Новосельський, ред. *Митець – культура – виміри часу: Міжнародні наукові читання 2016 року в музеї Лятошинського в Житомирі* : зб. статей. Житомир: Вид. О. О. Євенок, с. 296-308.

317.Мирончук, Н. М., 2016. Самоорганізаційні уміння як змістові конструкти професійних компетентностей майбутніх викладачів. В: *Zbiór artykułów naukowych. Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej "Pedagogika. Priorytetowe obszary badawcze: od teorii do praktyki"*. (Lublin, 30.05.2016-31.05.2016). Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. "Diamond trading tour", s. 85-87.

318.Мирончук, Н. М., 2016. Стратегічні напрями професійної підготовки викладачів вищої школи в контексті інтеграційних освітніх процесів. *Андрагогічний вісник*, № 7, с. 130-138.

319. Мирончук, Н. М., 2016. Проблемно-ситуаційний підхід як основа контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності. В: О. А. Дубасенюк, ред. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах ціложиттєвого навчання* : монографія. Житомир: Вид-во Рута, с. 254-261.

320. Мирончук, Н. М., 2017. Застосування методу проектів у підготовці майбутніх викладачів до самоорганізації в професійній діяльності. *Проблеми освіти*, вип. 87, с. 191–196.

321. Мирончук, Н. М., 2017. Моделювання змісту педагогічної діяльності студентів магістратури у контекстно-професійній підготовці. *Андрагогічний вісник*, № 8, с. 88–95.

322. Мирончук, Н. М., 2017. Моделювання основ контекстної підготовки студентів магістратури до професійно-педагогічної діяльності. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, вип. №2, с. 186-190.

323. Мирончук, Н. М., 2017. Погляди В. Сухомлинського щодо організації професійно-педагогічної діяльності та особистісної самоорганізації педагога. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка: наук. журнал. Педагогічні науки*, вип. 5 (91), с. 67–71.

324. Мирончук, Н. М., 2017. Професійне вигорання викладача вищої школи: чинники, ознаки, способи протидії. В: О. А. Дубасенюк, ред. *Теоретичні і методичні засади розвитку і самовдосконалення особистості педагога-новатора в контексті модернізації нової української школи*: зб. наук.-метод. праць. Житомир: Вид-во Євенок О.О., с. 62–67.

325. Мирончук, Н. М., 2017. Соціокультурні детермінанти модернізації змісту підготовки майбутнього викладача вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності. *Українська полоністика*, вип. 14, с. 100–107.

326. Мирончук, Н.М., 2018. Контекстний підхід у підготовці студентів до професійної діяльності у зарубіжній педагогічній теорії. *Креативна педагогіка*, вип. 13, с. 95–101.

327. Мирончук, Н. М., 2018. Особливості змісту підготовки магістрів спеціальності 011 “Освітні, педагогічні науки” (Педагогіка вищої школи) в Україні. *Scientific Letters of Akademic Society of Michal Baludansky*, № 3, vol. 6, p. 99–103.

328. Мирончук, Н. М., 2018. Професійна діяльність викладача вищої школи: суспільні виклики та проблеми змісту підготовки. В: О. А. Дубасенюк, ред. *Професійна освіта: андрагогічний підхід: монографія*. Житомир: Вид. О. О. Євенок, с. 146–172.

329. Мирончук, Н. М., 2018. Професійна самоорганізація викладача вищої школи у контексті ціложиттєвого навчання. В: S. Lukáčová, ed., O. Samoilenko, ed. *Pregraduálna príprava profesionálov v oblasti vzdelávania dospelých: Zborník príspevkov z medzinár. vedeckej konfer. konanej dňa 18. mája 2018 na Katedre andragogiky, Fakulta humanitných a prírodných vied. Prešovskej univerzity v Prešove*. Prešov, p. 191–200.

330. Мирончук, Н. М., 2018. Самомотивація як складова самоорганізації викладача у професійній діяльності. *Проблеми освіти*, вип. 88 (Ч. 2), с. 65–74.

331. Мирончук, Н. М., 2018. Формування рефлексивно-оцінних умінь готовності майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності. *American Journal of Fundamental, Applied & Experimental Research*, №4 (11), p. 48–52.

332. Мирончук, Н. М., 2018. Формування умінь самоорганізації науково-дослідницької діяльності магістрантів на засадах ергономічного підходу. *Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка*, вип. №4, с. 103–107.

333. Мирончук, Н. М., 2019. Дослідження рівня сформованості діяльнісно-практичного компонента готовності майбутніх викладачів ЗВО до самоорганізації у професійній діяльності. *Нові технології навчання*, вип. 92, с. 210–215.

334. Мирончук, Н. М., 2019. Дослідження рівня сформованості ціннісно-мотиваційного компонента готовності майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VII (83), Issue: 203, с.27–30.

335. Мирончук, Н. М., 2019. Компетентнісні основи підготовки викладачів вищої школи на другому та третьому рівнях вищої освіти. В: *Інноваційний*

розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (16-17 квітня 2019 року, м. Суми). Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, том 1, с. 111–114.

336. Мирончук, Н. М., 2019. Контекстно-професійна спрямованість змісту освітніх програм підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури. *Проблеми освіти*, вип. 92, с. 57–62.

337. Мирончук, Н. М., 2020. Дослідження рівня сформованості регулятивно-вольового компонента компетентності самоорганізації майбутніх викладачів вищої школи у професійній діяльності. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VIII (89), Issue: 221, 2020 Feb., с. 11–14.

338. Мирончук, Н. М., 2020. Інформаційно-комунікаційні технології як засіб самоорганізації суб'єктів освітнього процесу. *Інформаційні технології і засоби навчання*, Т.75, №1, с. 202–211.

339. Мирончук, Н. М., 2020. Контекстна підготовка майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності: теорія та практика: монографія. Житомир: Вид. О. О. Євенок.

340. Мирончук, Н. М., 2020. Проектування організаційно-педагогічних умов контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, № 71, Т.2, с. 162–167.

341. Мирончук, Н. М., та Макаревич, О., 2019. Research of Volitional Efforts in a Structure of a Regulatory-Volitional Component of Readiness to Self-Organization in Professional Activity of a Future Lecturer in Higher Education. *Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка. Педагог. науки*, вип. № 1 (96), с. 26-32.

342. Митина, Л. М., 2005. Профессиональное развитие и здоровье педагога: проблемы и пути решения. *Вестник “Образование России”*, № 7, с. 48–60.

343. Мільто, Л. О., 2013. *Теорія і технологія розв'язання педагогічних задач:* навч. посіб. Кіровоград : Імекс-ЛТД.

344. Міщенко, І. В. *Самоорганізація*, [online]. Режим доступу: <http://www.pharmencyclopedia.com.ua> [Дата зверн. 8.01.2018].

345. Міщенко, С. Г., 2017. *Розвиток професійної компетентності викладачів фундаментальних дисциплін у системі науково-методичної роботи коледжів машинобудівного профілю*. Кандидат наук. Університет імені Альфреда Нобеля.
346. Мойсеюк, Н. Є., 2001. *Педагогіка* : навч. посібн. 3-тє вид., доп. Київ.
347. Момот, О. В., 2016. *Підготовка майбутніх викладачів вищих навчальних закладів до педагогічної діяльності в умовах магістратури*: автореф. кандидата пед. наук. Хмельницький: Хмельницький національний університет.
348. Моргенстерн, Дж., 2010. *Тайм-менеджмент. Искусство планирования и управления своим временем и своей жизнью*. Москва: ООО Изд-во “Добрая книга”.
349. Мочалова, М. С., 2012. Самоорганизация, мотивация и самомотивация как основа успешной учебно-профессион. деятельности студентов физкультурных вузов. *Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта*, № 9 (91), с. 115–118.
350. Мочерний, С. В., ред., 2000. *Економічна енциклопедія*: у 3 т. Київ: Академія.
351. Мунтян, Т. В., 2015. *Підвищення мотивації студентів до самостійної навчальної діяльності як необхідна умова формування умінь самоорганізації (на прикладі англійської мови)*, [online]. Режим доступу: http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/123456789/4732/1/_2015.pdf [Дата зверн. 8.04.2019].
352. Мюллер, В. К., 1971. *Англо-русский словарь*. 70 000 слов. 16-е изд., стереот. Москва: Советская энциклопедия.
353. “*Навыки XXI века*”: новая реальность в образовании, [online]. Режим дост.: http://erazvitie.org/article/navyki_xxi_veka_novaja_realnost [Зверн. 8.01.2018].
354. Наливайко, О. Б., 2016. *Формування професійної культури майбутніх сімейних лікарів у процесі контекстної підготовки*. Кандидат наук. Вінниця: Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.
355. Національна рамка кваліфікацій, 2019. *Офіційний вісник України*, № 49.
356. *Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року*, [online]. Режим дост.: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> [Дата зверн. 10.01.2018].

357. Неволина, В. В., и Щеглова, М. И., 2016. Исследование особенности самоорганизации как сущностной характеристики тайм-менеджмента студента. *Таврический научный обозреватель*, №9 (14), с. 47–49.

358. Некрасова, С. М., 2010. Готовність педагога до професійного саморозвитку: сутність, структура, проблеми дослідження. *Науковий вісник Мелітопольського університету*. Серія “Педагогіка”, с. 7–13.

359. Непрокина, И. В., 2013. *Метод моделирования как основа педагогического исследования* [online]. Режим доступа : http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2013/7/pedagogika/neprokina.pdf [Дата зверн. 10.01.2018].

360. Нестеренко, Г. О., 2002. *Синергетичний вимір самореалізації особистості в умовах трансформації суспільства*. Кандидат наук. Київ: Інститут вищої освіти АПН України.

361. Нестеренко, Г. О., 2003. *Синергетичний вимір самореалізації особистості в умовах трансформації суспільства*: автореф. кандидата філософ. наук. Київ: Інститут вищої освіти АПН України.

362. Нечепоренко, М. В., 2011. *Емоційно-вольова культура студента*: монографія. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна.

363. Низамова, Г. А., Ишмуратова, И. А., и Ханнанова, Ю. И., 2015. Значимость формирования у студентов вузов компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности. *Актуальные вопросы психологии и педагогики в современных условиях*: сборник науч. трудов по итогам междунар. науч.-практ. конф. Санкт-Петербург, № 2, с. 122–124.

364. Никитенков, Н. Н., и Никитенкова, Н. А., 2009. *Синергетика для инженеров: учебное пособие*. Томск: Изд-во Томского ун-та.

365. Новаченко, Т. В., 2004. *Формування педагогічної самоорганізації студентів педагогічних училищ*: автореф. кандидата пед. наук. Одеса: Південноукраїнський державний педагогічний ун-т імені К. Д. Ушинського.

366. Новаченко, Т. В., 2013. *Самоорганізація діяльності державного службовця: вітчизняний та європейський досвід*: навч.-метод. матер. Київ: НАДУ.

367. Новиков, А. М., 2010. *Основания педагогики*: пособ. Москва : “Эгвес”.

368. Новиков, А. М., 2013. *Педагогика : словарь системы основных понятий*. Москва: ФГНУ ИТИП РАО, Изд. центр ИЭТ.

369. Новиков, А. М., и Новиков, Д. А., 2010. Построение образовательных моделей. Как строится образовательная модель? *Инновационные проекты и программы в образовании*, № 1, с. 3–9.

370. Носкова, Т. Н., и Куликова, С. С., 2009. Формирование компетенции самоорганизации студентов как основы обучения в современной образовательной среде университета. *Известия РГУ им. А. И. Герцена*, №83, с.78–87.

371. Овсієнко, Л. М., 2013. Сутність понять “компетенція”, “компетентність”, “компетентнісний підхід”, “якість освіти” у світлі сучасної освітньої парадигми. *Науковий вісник Донбасу*, № 2 [online]. Режим доступу: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=nvd_2013_2_32

372. Огієнко, О., 2011. Тенденції розвитку проектної технології у зарубіжній педагогіці ХХ століття. *Порівняльна професійна педагогіка*, № 1, с. 31–38.

373. Огінова, І. О., та Пахомов, О. Є., 2011. *Теорія еволюції (системний розвиток життя на Землі)*: підручн. Дніпропетровськ: Вид-во Дніпропетр. ун-ту.

374. Ожегов, С. И., 1987. *Словарь русского языка*. 19-е изд., испр. Москва : Рус. язык.

375. Оконь, В., 1968. *Основы проблемного обучения*. Москва: “Просвещение”.

376. Олійник, В. В., 2010. Професійне удосконалення науково-педагогічних працівників: проблеми та шляхи вирішення. В: *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти* : зб. наук. пр., вип. 27 (31): в 3-х ч. Ч. 1. Харків : НТУ “ХПІ”, с. 109–120.

377. Опитувальник “Диференційний тип рефлексії”, [online]. Режим доступу: <http://dip-psi.ru/psikhologicheskiye-testy/post/oprosnik-differencialnyj-tip-refleksii-d-a-leontev-e-m-lapteva-e-n-osin-a-zh-salihova> [Дата зверн. 14.2018].

378. *Определение уровня сформированности педагогической рефлексии (по О. В. Калишниковой)*, [online]. Режим доступу: <http://www.vashpsixolog.ru/work-with-teaching-staff-school-psychologist/135-diagnosis-of-teaching-staff/795->

determining-the-level-of-formation-of-pedagogical-reflection-on-ov-kalashnikova [Дата звернення 14.04.18].

379. Осадченко, И. И., Коновалова, Е. Ю., и Сыротюк, С. Д., 2013. Классификация ситуационных заданий в контексте изучения курса “Основы педагогического мастерства”. *Вектор науки ТГУ*, № 3, с. 446–450.

380. Павелків, К. М., 2011. *Формування рефлексивної культури у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів*: автореф. кандидата пед. наук. Одеса: Південноукр. держ. педагог. ун-т ім. К. Д. Ушинського.

381. Павлик, О. Б., 2004. *Професійно-педагогічна підготовка майбутніх перекладачів до використання офіційно-ділового мовлення*: автореф. кандидата пед. наук. Хмельницький: Хмельницький національний університет.

382. Павлова, В. А., 2011. Формирование навыков самоорганизации и самообразования студентов технических вузов. *Человек и образование*, № 4 (29), с. 115–117.

383. Павлова, О. І., 2014. *Контроль знань як засіб корекції навчальної діяльності з математики студентів*, [online]. Режим доступу: <http://college.nuph.edu.ua/wp-content/uploads/2014/05/8f.pdf>

384. Падалка, О. С., та Нісімчук, А. С., 2004. *Дидактико-технологічна підготовка магістрів: прикладний аспект*: монографія. Кн. 2. Луцьк: Вид-во “Волинська обл. друкарня” [Дата зверн. 16.05.2016].

385. Паниотто, В. И, Максименко, В. С., 2003. *Количественные методы в социологических исследованиях*. Киев.

386. Панфілов, О. Ю., та Венгерова, Е. С., 2015. *Соцієтальні детермінанти розвитку сучасної освіти. Вісник Національного університету “Юридична академія України імені Ярослава Мудрого”*, № 3 (26), с. 26–27.

387. Пахмутова, М. А., 2013. Специфика личностной самоорганизации студентов, включенных в исследовательскую деятельность. *Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева*, № 1 (77). Ч. 2, с. 137–144.

388. Перевозчиков, В. І., 2010. Актуальні питання розвитку акмеологічної науки в Україні. *Акмеологія в Україні: теорія і практика*, № 1, с. 14–17.

389. Перегончук, Н. В., та Краєвська, Т. С., 2018. Психологічні ресурси особистості майбутнього психолога. *Young Scienyist*, № 2 (54), с. 477–480.
390. Печерська, Г. О., 2013. Професійні ціннісні орієнтації вчителів. *Психологічні науки: зб. наук. праць*, Т.2, вип. 10, с. 252–257.
391. Пикельная, В. С., 1993. *Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект)*. Доктор наук. Кривой Рог: Криворожский государственный педагогический институт.
392. Письменний, І., 2009. Індивідуальна самоорганізація посадових осіб органів публічної влади: синергетичний підхід, [online]. *Державне управління та місцеве самоврядування*, вип. 1. Режим доступу: [http://www.dbuapa.dp.ua/vidavnictvo/2009/2009-01\(1\)/index.html](http://www.dbuapa.dp.ua/vidavnictvo/2009/2009-01(1)/index.html) [Дата зверн. 14.11.2018].
393. Плаксін, А. А., 2015. Формування дидактичної культури майбутніх викладачів ВНЗ МВС: контекстний підхід до відбору змісту освіти. *Вісник Дніпровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія “Педагогіка і психологія”*. Педагогічні науки, № 1(9), с. 158–162.
394. Плахотнік, О. В., 2018. *Професійно-педагогічна підготовка викладача: монографія*. Київ: ВПГ “Київський університет”, с.147–191.
395. Плахотник, О. В., 2017. Развитие методической компетентности преподавателя высшей школы в условиях модернизации образования. *Вестник ЕНУ им. Л. Н. Гумилева* №1(116), 2 ч., Астана, с. 220–226.
396. Побірченко, Н. С., 2012. Компетентнісний підхід у вищій школі: теоретичний аспект. *Освіта та педагогічна наука*, № 3, с. 24–31.
397. Погребная, О. С., 2007. *Рефлексия как условие формирования адекватной “Я-концепции” педагога*: автореф. кандидата психол. наук. Ставрополь: ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.
398. Погребняк, Н. М., 2013. Сучасний етап піднесення вищої педагогічної освіти університетського рівня у Західній Європі, США та Японії. *Ученые записки Таврического национального университета имени В.И. Вернадского. Серія “Проблемы педагогики средней и высшей школы”*, Т. 26 (65), № 1, с. 141–152.
399. Погребняк, Н. М., 2013. *Університети Європи як центри становлення і розвитку педагогічної освіти (на матеріалі Німеччини та Франції)*, [online]. Реж.

доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/14677/1/Pogrebnyak.pdf> [Дата зверн. 25.07.2018].

400. Подольская, Е. А., ред, 2010. *Выпускник вуза в современном социокультурном пространстве* : монографія. Харьков: Изд-во НУА.

401. *Положення про навчально-методичний комплекс навчальної дисципліни в Житомирському державному університеті імені Івана Франка*, 2017. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка.

402. *Положення про порядок проведення практичної підготовки здобувачів вищої освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара*, 2017, [online]. Режим доступу: http://www.dnu.dp.ua/docs/dnu/polozhennya/Polozhennya_Praktika_2017.pdf [Дата зверн. 22.06.2017].

403. Попова, Н. П., 1999. *Формирование умений самоорганизации учителя в педагогической деятельности в процессе повышения квалификации*: автореф. кандидата пед. наук. Новгород: Новгородский госуниверситет им. Я. Мудрого.

404. Почтарева, Е. Ю., 2010. Контекстное обучение в системе повышения квалификации педагогов: праксеологические универсалии. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*, вып. 3(5), с. 21–27.

405. Пригожин, А. И., 1983. *Организации: системы и люди*. Москва: Политиздат.

406. Приходько, Т. П., 2011. *Актуалізація мотивації на педагогічну самоорганізацію викладачів вищих навчальних закладів*, [online]. Режим доступу: <http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2011/17/63.pdf> [Дата зверн. 12.01.2018].

407. Приходько, Т. П., 2009. *Формування готовності майбутніх економістів до викладацької діяльності в процесі магістерської підготовки*: автореф. кандидата пед. наук. Запоріжжя: Класичний приватний університет.

408. Пріма, Р. М., 2009. *Формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика*: монографія. Дніпропетровськ: ІМА-прес.

409. *Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності*: Постанова КМУ від 2015 р. № 1187 (зі змінами від 2018 р.), Київ, [online]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1187-2015-%D0%BF>

410. Проценко, О. Б., 2015. Професійна підготовка викладачів вищої школи в магістратурі: досвід європейських країн. *Освітологічний дискурс*, № 3, с. 238–245.

411. Прудникова, О. В., 2003. Синергетика як нова методологія прогнозування майбутнього. *Наукові записки Харківського військового університету. Соціальна філософія, психологія*. Харків: ХВУ, вип. 3 (18), с.104.

412. Прыгин, Г. О., 2013. О понятиях “субъект деятельности” и “субъект жизнедеятельности” с позиций субъектной регуляции. *Человек, субъект, личность в современной психологии: матер. межд. конф., посвящ. 80-ю А.В. Брушлинского*. Т. 1. Москва: Изд. “Ин-т психологии РАН”, с. 156–159.

413. *Психология Ψ*, [online]. Режим доступа: <http://psychology.com.ua/slovník-r/>

414. *Психология и педагогика профессиональной деятельности*, [online]. Режим доступа: <http://uchebnik.biz/book/214-psixologiya-i-pedagogika-professionalnoj-deyatelnosti/118-bibliograficheskij-spisok.html> [Дата зверн. 15.07.2015].

415. Рабина, Е. И., 2013. Структурно-функциональная модель самоорганизации времени студента в процессе профессиональной подготовки в вузе. *Письма в Эмиссия. Оффлайн*, декабрь, [online]. Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2013/2104.htm> [Дата зверн. 14.07.2015].

416. Рабина, Е. И., 2011. Моделирование развития учений самоорганизации времени у студентов вуза [online]. *Мир науки, культуры, образования*, вып. 2. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-razvitiya-umeniy-samoorganizatsii-vremeni-u-studentov-vuza> [Дата зверн. 14.07.2015].

417. Рабина, Е. И., и Савва, Л. И., 2011. Педагогические условия, способствующие развитию учений самоорганизации времени студентов вуза. *Вестник ЮУрГУ*, вып. 3, с. 100–105.

418. Равен, Дж., 2002. *Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация*. Москва: Когито-Центр.

419. Ральникова, И. А., 2009. Рефлексивное автопроектирование как технология самоорганизации в контексте становления и преобразования жизненных перспектив личности. *Сибирский психологический журнал*, № 33, с. 104–107.

420. *Рекомендация о статусе преподавательских кадров учреждений высшего образования* (Париж, 11 ноября, 1997 г.), [online]. Режим доступа: <http://un.by/f/file/Recommendations.pdf> [Дата зверн. 14.09.2016].

421. Репацевич, Е. С., 2001. *Современный словарь по педагогике*. Минск: Современное слово.

422. Реунова, М. А., 2013. *Педагогическая технология “тайм-менеджмент” как средство самоорганизации учебной деятельности студента университета*: автореф. кандидата пед. наук. Оренбург: Оренбургский государственный ун-т.

423. Реунова, М. А., 2012. Аксиологический аспект самоорганизации времени студента университета. *Вестник Оренбургского государственного университета*, №2 (138), с. 237–242.

424. Рибалка, В. В. 2014. *Психологія та педагогіка праці особистості: від обдарованості дитини до майстерності дорослого*: посібн. Київ: Ін-т обдаров. дитини.

425. Рибалко, Л., 2016. Організаційна культура викладача вищої школи. *Наукові записки кафедри педагогіки*, вип. XXXIX, с. 179–183.

426. Романова, Г. М., 2012. *Теорія і практика підготовки викладачів вищих економічних навчальних закладів до проєктування навчальних технологій*: автореф. доктора пед. наук. Житомир: Житомирський державний ун-т ім. Франка.

427. Рубинштейн, С. Л., 2000. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Изд-во “Питер”.

428. Рувинский, Л. И., и Арет, А. Я., 1976. *Самовоспитание школьников*. Москва: Педагогика.

429. Рузавин, Г. И., 2000. *Концепции современного естествознания*: учеб. для вузов. Москва: ЮНИТИ.

430. Рябикина, З. И., Фоменко, Г. Ю., и Ожигова, Л. Н., 2013. Развитие идей А.В.Брушлинского в контексте субъектно-бытийного подхода. *Человек. Сообщество. Управление*, №4, с. 106–122.

431. Савва, Л. И., и Рабина, Е. И., 2011. Педагогические условия, способствующие развитию умений самоорганизации времени студентов вуза. *Вестник ЮУрГУ*, № 3, с. 100–105.

432. Савицька, Г. С., 2013. Професійна саморегуляція як важлива складова професійної самоорганізації майбутніх економістів. *Нова парадигма*, вип. 116, с. 147–158.

433. Савчин, М. В., 2015. Проблема особистості у постмодерністській психології. *Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика* : монографія. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

434. Салан, Н. М., 2012. *Компетентність професійної самоорганізації майбутнього вчителя музики: категоріальний аналіз проблеми*, [online]. Режим доступу: http://elibrary.kubg.edu.ua/10641/1/N_Salan_28_03_12_konf_IM.pdf

435. *Самоорганізація*, [online]. Режим дост.: <http://www.persev.ru/samoorganizaciya> [Дата зверн. 25.05.2019].

436. Сахно, М. В., 2013. Професійна підготовка майбутніх викладачів у магістратурі університетів Великої Британії. *Порівняльна професійна педагогіка*, №1, с. 256–261.

437. Сбруєва, А. А., та Козлова, О. Г., 2014. Стратегії дослідно-орієнтованого навчання в університетах розвинених країн. В: Сбруєва, А. А., та Козлова, О. Г., ред. *Теоретичні та методичні засади магістерської підготовки викладача вищої школи*: монографія. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, с. 334–362.

438. Светов, В. Е., 2012. *Взаимосвязь показателей самоорганизации времени жизни и стресспреодолевающего поведения личности*: автореф. кандидата психол. наук. Москва: Московский гуманитарный университет.

439. Свириденко, Д. Б., 2014. Флексибільне мислення у вищій освіті: контекст академічної мобільності. *Вища освіта України*, № 3 (дод. 2). Темат. вип. “Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології”, Т.2, с. 343–346.

440. Семеног, О. М., 2005. *Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури*: монографія. Суми: ВВП “Мрія-1” ТОВ, 404 с.

441. Семеног, О. М., 2011. Магістерська освіта як освіта майбутніх викладачів вищої школи. *Вісник Черкаського університету*, вип. 206, с. 142–145.

442. Семиченко, В. А., 2004. *Психологія педагогічної діяльності*: навч. посібн. Київ: Вища школа.

443. Сергеева, Т. Б., 2013. Профессиональная мобильность преподавателя высшей школы: проблемы исследования. *Вестник ТОГУ*, № 1(28), с. 243–252.

444. Сергієнко, Н. П., та Сугак, О. С., 2017. Психологічні особливості саморегуляції особистості. *Проблеми екстремальної та кризової психології*, вип. 21, с. 171–178.

445. Серіков, В., 2017. Професійні складові освітньої діяльності викладачів вищих навчальних закладів зі специфічними умовами навчання. *Військова освіта*, №1 (35), с. 157–164.

446. Серьожнікова, Р. К., 2009. *Формування творчого педагогічного потенціалу майбутнього викладача у процесі професійної підготовки в університеті*: автореф. дис. доктора пед. наук. Одеса: Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського.

447. Сидоренко О., та Чуб, В., 2001. *Ситуаційна методика навчання: теорія і практика*. Київ: Центр інновацій та розвитку.

448. Сидоренко, Е. В., 1996. *Методы математической обработки в психологии*. Санкт-Петербург: соц.-психол. центр.

449. Сидоренко, Л. І. *Філософське осмислення людини*, [online]. Режим доступу: <http://www.philsci.univ.kiev.ua/biblio/sid-phil-human.htm> [Дата зверн. 22.06.2019].

450. Сидорчук, Н. Г., 2015. Порівняльний аналіз понять “компетенція” та “компетентність” як складних психолого-педагогічних феноменів. *Проблеми освіти. Спецвипуск*. Вінниця-Київ, с. 78–81.

451. Синергетике 30 лет. Интервью с профессором Г. Хакеном, 2000. *Вопросы философии*, № 3, с. 59.

452. Сиротенко, С. Б., 2012. Експериментальна перевірка педагогічних умов формування культури самоорганізації навчальної діяльності у курсантів ВВНЗ. *Вісник Національного університету оборони України*, № 2(27), с. 66–70.

453. Сиротін, О. С., 2015. Аналіз досвіду професійної підготовки викладців вищої школи у США. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія “Педагогіка і психологія”*. Педагогічні науки, № 2 (10), с. 37–40.

454. Сисоєва, С. О., 2014. *Методологія міждисциплінарних досліджень у сфері освіти*: роб. навч. програма. Київ.
455. Сисоєва, С. О., та Кристопчук, Т. Є., 2012. *Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика* : навч. посіб. Рівне: Овід.
456. Сисоєва, С. О., та Кристопчук, Т. Є., 2013. *Методологія науково-педагогічних досліджень*: підручник. Рівне: Волинські обереги.
457. Сисоєва, С. О., та Соколова, І. В., 2016. *Теорія і практика вищої освіти*: навч. посібн. Київ-Маріуполь.
458. Ситаров, В. А., 2009. Проблемное обучение как одно из направлений современных технологий обучения. *Знание. Понимание. Умение*, № 1, с. 148–157.
459. Скрипкина, А. В., и Карамбиров, В. А., 2013. Междисциплинарный анализ понятия “самоорганизация” в контексте самостоятельной работы студентов в вузе. *Теория и практика общественного развития*, № 5, с. 136–140.
460. Скрипкина, А. В., и Бойко, К. Ю., 2015. Организация и самоорганизация учебного времени студентов как ресурс современного высшего образования. *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*, №8, с. 257-259.
461. Скрипкина, Т. П., 1987. Психологические особенности проявления доверия на основе интеграции внутренних ценностей на этапе ранней юности. *Проблемы формирования ценностных ориентаций и социальной активности личности*. Москва: Политиздат, с. 115–126.
462. Сластенин, В. А., 2006. Субъектно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании. *Сибирский педагогический журнал*, (5), с. 17–30.
463. Сластенин, В. А., 1976. *Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки*. Москва.
464. Сластенин, В. А., 1977. Педагогическая деятельность и проблема формирования личности. *Психология труда и личность учителя* : сб. науч. трудов. Ленинград. : Изд-во ЛГУ, с. 30–45.
465. Сліпчишин, Л., 2015. Рефлексія як механізм формування конструктивних умінь особистості. В: В. Г. Кремень, М. Ф. Дмитриченко, Н. Г. Ничкало, ред. *Концептуальні засади професійного розвитку особистості в умовах євроінтеграційних процесів*: зб. наук. статей. Київ: НТУ, с. 453–459.

466. Слободянюк, М. М. Організація. В: *Фармацевтична енциклопедія*, [online]. Режим доступу: <http://www.pharmencyclopedia.com.ua/> [Дата зверн. 22.07.2018].
467. *Словарь*, [online]. Режим доступу : <http://psihotesti.ru/gloss/tag/samoorganizatsiya/> [Дата зверн. 23.07.2018].
468. *Словник української мови* : в 11 т., 1973. Т. 4.
469. Снегірьов, І. О., 2015. Загальнонаукові основи нелінійного світорозуміння. *Філософія науки: традиції та інновації*, №1, с. 92–107.
470. Сокаль, В. А., 2018. Розвиток професійної педагогічної освіти у Північній Європі. *Молодий вчений*, № 4.1 (56.1), квітень, с. 68–72.
471. Соколова, Э. А., 2013. Психологические проблемы нехватки времени в профессиональной деятельности. *Вестник Брянского государственного университета*, № 1-1, с. 200–204.
472. Соломка, Т. М., 2017. Особистісне самоконструювання в умовах розвитку системи LLL (“Навчання впродовж життя”): теоретико–методологічні засади. *Проблеми сучасної психології*, вип. 37, с.433–448.
473. Спирин, Л. Ф., Степинский, А. М., и Фрумкин, М. Л., 1974. *Анализ учебно-воспитательных ситуаций и решение педагогических задач* : учебн. пособ. Ярославль: Изд-во ЯГПИ им. К. Д. Ушинского.
474. Столярчук, О. А., 2018. Рефлексивно-проектувальне навчання як засіб оптимізації становлення особистості майбутнього фахівця. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, № 3 (70), с. 21–26.
475. Стрекалова, Н. С., 2016. *Методологические аспекты самоорганизации* [online]. Режим доступа: http://www.tsutmb.ru/nauka/konferencii/2016/plps_16/2/strekalova.pdf [Дата зверн. 22.07.2018].
476. Стрельников, В., 2013. Компоненты професійної компетентності викладача вищої школи. *Гуманітарний вісник*, № 28, с. 278–285.
477. Стрюк, А. М., Стрюк, М. І., та Коваль, М. В., 2013. *Методична система навчання інформатичних дисциплін з використанням хмарних технологій*, [online]. Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/1193/1/stryuk_v3.pdf [Дата зверн. 17.01.2020].

478. Сунцова, Я. С., Кожевникова, О. В., 2012. *Диагностика профессионального становления личности: учеб-метод. пособие. Часть 3.* Ижевск: Изд-во “Удмуртский университет”.
479. Сурженко, Л. В., 2014. *Синдром психического выгорания преподавателей высшей школы: ценностно-смысловой аспект: монография.* Краснодар: КубГАУ.
480. Сурякова, М. В., та Єрмолаєва, Т. В., 2013. Самоорганізація особистості у вільний час. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія “Педагогіка і психологія”*, № 1 (5), с. 88–94.
481. Сурякова, М. В. *Самоорганізація вільного часу конкурентоздатної особистості*, [online]. Режим доступу: <http://www.metaljournal.com.ua/self-organization-of-free-time> [Дата зверн. 22.07.2018].
482. *Сучасна українська освіта в контексті перспектив світового розвитку*, [online]. Реж. дост.: <http://www.google.com.ua/search?sourceid=chrome&ie=UTF-8&q> [Дата зверн. 14.04.2016].
483. Сушенцева, Л. Л., 2010. Професійна мобільність як сучасна педагогічна проблема. *Креативна педагогіка*. Вінниця, вип. 3, с. 129–136.
484. Тенищева, В. Ф., 2012. *Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции: автореф. доктора пед. наук.* Москва: ГОУВПО “Московский государственный лингвистический университет”.
485. Тесленков, О. Ю., 2017. *Педагогічні умови формування професійної самоорганізації майбутніх учителів фізичного виховання: автореф. кандидата пед. наук.* Одеса: ДЗ “Південноукр. націон. педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського”.
486. Тесленков, О. Ю., 2017. *Педагогічні умови формування професійної самоорганізації майбутніх учителів фізичного виховання.* Кандидат наук. ДЗ “Південноукраїнський національний педагогічний ун-т ім. К.Д. Ушинського”.
487. Тимонин, А. И., и Павлова, О. А., 2014. Формирование социально-профессиональной мобильности как задача высшей школы. *Ярославский педагогический вестник*, № 1, Т. II (Психолого-педагогические науки), с. 216–219.
488. Тимошенко, Н. Є., 2016. Професійна самоорганізація як засіб підвищення професійної компетентності соціального педагога. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, № 1 (55), с. 322–327.

489. Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів *толкових*, [online]. Режим доступу: http://ebooktime.net/book_99.html [Дата зверн. 23.07.2018].

490. Томашевська, І. П., 2012. *Педагогічний самоменеджмент як передумова ефективної професійної діяльності учителя*, [online]. Режим доступу: <https://core.ac.uk/download/pdf/153576293.pdf> [Дата зверн. 12.01.2019].

491. Трофимов, К. В. *Самоорганизация студентов младших курсов педагогического вуза как фактор преобразования их жизнедеятельности в учебной и внеучебной работе*, [online]. Режим доступу: <http://pedsciencemag.ddk.com.ru/bulletin/pdfVersion?articleIdd=2211> [Дата зверн. 23.07.2018].

492. Троянская, А. И., 2011. *Профессиональная рефлексия личности в мире этнической культуры*: монографія. Іжевск: УдГУ.

493. Туленков, М., 2007. Сутність і співвідношення понять “організація”, “самоорганізація” і “управління”. *Політичний менеджмент*, № 1, с. 24–35.

494. Туркот, Т. І. Синанон-метод як засіб підготовки до професійної діяльності в системі “людина-людина”. В: Т. І. Туркот. *Педагогіка вищої школи*: навч. посібн., [online]. Режим дост.: <http://westudents.com.ua/glavy/50515-sinanon-metod-yak-zasb-pdgotovki-do-profesyno-dyalnost-v-sistem-quotlyudina-lyudinaquot.html> [Дата зверн. 22.06.2019].

495. Туркот, Т. І., 2016. Синанон-метод як засіб попередження професійного вигорання менеджерів освітньої галузі. *Таврійський вісник освіти*, № 3, с. 51–56.

496. Умінська, А. П., 2017. *Формування рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови у процесі професійної підготовки*. Кандидат наук. Житомир: Житомирський державний університет імені Івана Франка.

497. Устинова, Я. О., 2000. *Формирование учений самоорганизации и самоконтроля учебной деятельности у студентов вузов*. Кандидат наук. Челябинск: Челябинский государственный педагогический университет.

498. Учитель, І. Б., 2011. Самоорганізація майбутнього педагога професійного навчання як складова формування педагогічної майстерності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, вип. 30, с. 222–226.

499. Фалеева, Л. В., 2012. Организованность и самоорганизация как качество личности: сравнительный анализ понятий. *Современные проблемы науки и образования*, № 4, с. 266–274.

500. Фалеева, Л. В., 2012. Умения самоорганизации современной личности студента: от беспорядка к совершенству?! [online]. Режим доступа: http://www.rusnauka.com/9_NND_2012/Pedagogica/2_104417.doc.htm [Дата зверн. 22.07.2018].

501. Фалеева, Л. В., 2013. Организация процесса формирования культуры самоорганизации студентов бакалавриата, [online]. *Современные проблемы науки и образования*, № 1. Режим доступа: www.science-education.ru/107-8070 [Дата зверн. 12.01.2018].

502. Федоров, А. О., та Пенюк, В. О., 2015. Про деякі елементи діагностики ефективності роботи викладача у вузі [online]. Режим доступа: <http://int-konf.org/konf022015/1008-k-h-n-docent-fedorov-a-o-penyuk-v-o-pro-deyak-elementi-dagnostiki-efektivnost-roboti-vikladacha-u-vuz.html> [Дата зверн. 8.08.2017].

503. Фенина, О. Я., 2015. *Рефлексивно-поведінкові особливості становлення професійного самоменеджменту особистості*: автореф. кандидата психол. наук. Луцьк: Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки.

504. Филоненко, В. А., и Петьков, В. А., 2013. Самоорганизация в профессиональном становлении личности будущего педагога, [online]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/samoorganizatsiya-v-professionalnom-stanovlenii-lichnosti-budushego-pedagoga.pdf> [Дата зверн. 22.07.2018].

505. Филоненко, В. А., и Петьков, В. А., 2014. Моделирование процесса формирования умений профессиональной самоорганизации у будущих педагогов, [online]. *Вестник Адыгейского государственного университета. Педагогика и психология*, вып. 3. Реж. дост.: <http://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-protsessa-formirovaniya-umeniy-professionalnoy-samoorganizatsii-u-buduschih-pedagogov>

506. *Філософський енциклопедичний словник* [online]. Режим доступа : <https://studfiles.net/preview/5129867/page:82> [Дата зверн. 6.01.2018].

507. Фоминых, М. В., 2011. *Игровое моделирование как средство подготовки студента профессионально-педагогического учебного заведения: автореф. кандидата пед. наук.* Екатеринбург: ГОУ ВПО “Оренбургский госуд. ун-т”.

508. Фрейре Пауло, 2006. Педагогіка душі. В: Є. І. Коваленко, Н. І. Белкіна. *Хрестоматія: навч. посіб.* Київ : Центр навч. літ., с. 637–658.

509. Фридман, Л. М., 1987. *Педагогический опыт глазами психолога: кн. для учителя.* Москва: Просвещение.

510. Фрицюк, В. А., 2017. *Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.* Доктор наук. Вінниця: Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

511. Фролов, И. Т., 1986. *Философский словарь*, 5-е изд. Москва: Политиздат.

512. Хакен, Г., 1980. *Синергетика.* Москва: Мир.

513. Халанская, В. А., 2006. *Процесс самоорганизации личности студентов при изучении психологии с помощью активных методов обучения: автореф. кандидата психолог. наук.* Курск: Белгородский государственный университет.

514. Харченко, Т. Г., 2013. *Гуманізація сучасної педагогічної освіти у Франції: теорія і практика: монографія.* Луганськ: ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”.

515. Хатунцева, С. М., 2017. Проблема самоорганізації в процесі формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* Запоріжжя, вип. 52 (105), с. 339–349.

516. Хекгаузен, Х., 2003. *Мотивация и деятельность.* 2-е изд. Санкт-Петербург: Питер; Москва: Смысл.

517. Ходаківський, Є. І., Богоявленська, Ю. В., та Грабар, Т. П., 2011. *Психологія управління: підручник.* 3-тє вид., пер. та доп. Київ: Центр учбов. літ.

518. Холковська, І. Л., ред., 2017. *Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: навч. посіб.* Вінниця: ТОВ “Нілан ЛТД”.

519. Хорєв, І., 2009. Теоретичні проблеми дослідження наукових засад професійної мобільності викладача вищої школи. *Вісник Львівського університету. Серія Педагогіка*, вип. 25, Ч. 3, с. 242–249.

520. Хоріна, О. І., 2016. Рефлексивні процедури як складова соціально-психологічної технології супроводу освітніх та суспільних реформ. *Андрагогічний вісник*, [online], № 7, с. 96–108.

521. Хоружий, Г., 2018. Компетентнісні моделі у вищій освіті та бізнесі: зарубіжний досвід. *Вісник КНТЕУ*, №1, с. 131–147.

522. Хтун Хтун Наинг, 2015. *Формирование учений самоорганизации у студентов-химиков на основе синергетического подхода*. Кандидат наук. Курск. ФГБОУ ВПО “Курский государственный университет”.

523. Цветкова, А. Т., 2010. Обоснование взаимосвязи мотивации и самоорганизации учащихся в учебной деятельности. *Наука и школа*, №3, с. 69–73.

524. Чайка, В. М., 2006. *Теорія і технологія підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності*: автореф. доктора пед. наук. Тернопіль: Тернопільський національний університет ім. В. Гнатюка.

525. Чайченко, Н. Н., Артюшкіна, Л. М., Зосименко, О. В., та Рудь, О. М. 2016. *Стажування магістрантів: методичні рекомендації*. Суми: СОІППО.

526. Черних, В. П., ред., 2014. *Енциклопедичний тлумачний словник фармацевтичних термінів*: укр.-лат.-рос.-англ.: навч. посіб. Вінниця : Нова книга.

527. Чернілевський, Д. В., ред., 2010. *Методологія наукової діяльності*: навч. посібн. 2-ге вид., доповн. Вінниця: Вид-во АМСКП.

528. Черняков, В. В., 2012. Класифікація професійних ситуацій учителя фізичної культури. *Педагогіка і психологія*, № 3, с. 107–110.

529. Чкан, А. С., Маркова, С. В., та Коваленко, Н. М., 2014. *Самоменеджмент*: навч. посібн. Запоріжжя: ЗНУ.

530. Чудакова, В. П., 2015. Дослідження “вольового самоконтролю/вольової саморегуляції” – показника сформованості психологічної готовності до інноваційної діяльності й конкурентоздатності особистості: діагностично-інтерпретаційний компонент. *Освіта і розвиток обдарованої особистості*, № 1, с. 39–47.

531. Чудина, Е. Е. Концепция профессионально-личностного саморазвития учителя в непрерывном педагогическом образовании, [online]. *Педагогические*

науки, № 4. Режим доступу: http://www.online-science.ru/m/products/pedagogical_science/gid558/pg0/ [Дата зверн. 21.03.2018].

532. Чудина, Е. Е., 2013. Професійно-личностное саморозвитие будущего учителя в вузе. *Известия Волгоградского государственного технического университета*, вып. 9 (112), Т.13, с. 155–159.

533. Шаповалова, В. С., 2017. Самомотивація, или как заставить себя действовать. *Современная фармация*, [online]. Режим доступу: <http://modern-pharmacy.com.ua/samomotivatsiya-ili-kak-zastavit-sebya-dejstvovat> [Дата зверн. 10.01.2018]

534. Шапран, О. І., 2011. Наукові підходи до педагогічного моделювання інноваційної підготовки майбутнього вчителя. *Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”*: зб. наук. праць. Переяслав-Хмельницький, № 21, с. 315–318.

535. Шапран, О. І., 2015. Технологічна карта використання контекстного навчання у професійній підготовці майбутніх учителів. *Вісник Черкаського університету*, № 10, с. 138–143.

536. Шапран, Ю., 2016. *Формування професійної компетентності майбутніх учителів біології*: монографія. Переяслав-Хмельницький: Вид-во “КСВ”.

537. Швалб, Ю. М., ред. 2018. *Особистісні детермінанти еколого-орієнтованої життєдіяльності*: монографія. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

538. Шевчук, Р., 2016. Методологія наукового пізнання: від явища до сутності. *Філософські та методологічні проблеми права*, № 1 (11), с. 31–45.

539. Шехавцова, С. О., 2012. Професійно-педагогічна підготовка студентів університету в контексті суб’єктно-діяльнісного підходу. *Педагогіка вищої та середньої школи*, вип. 35, с. 402–409.

540. Шинкарук, В., ред., 2002. *Філософський енциклопедичний словник*. Київ: Абрис.

541. Шинкарук, В. Ш., ред., 1986. *Філософський словник*. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : гол. ред. УРЕ.

542. *Шкала общей самоофективности*, [online]. Режим доступу: <https://psylab.info/> [Дата зверн. 8.08.2017].

543. Штепа, О. С., 2009. *Самоменеджмент: дефініція та діагностика*, [online]. Режим доступу: http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/8_2009/30.pdf.pdf [Дата зверн. 21.07.2018].

544. Штепа, О. С., 2016. Психологічні ресурси як медіатор внутрішнього та зовнішнього “Я” людини. *Проблеми сучасної психології*, вип. 31, с. 559–568.

545. Щеголь, В. И., и Михайловская, Т. А., 2010. Рефлексия в творческом саморазвитии проектной деятельности студента. *Педагогическое образование и наука*, № 5, с. 64–67.

546. Щербакова, О. И., 2011. *Психология конфликтологической культуры личности специалиста: формирование в контекстной образовательной среде*: автореф. доктора психол. наук. Москва: МГГУ им. М. А. Шолохова.

547. *Щодо рекомендацій з навчально-методичного забезпечення*: лист МОН № 1/9-434 від 09.07.2018 р. Київ, [online]. Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/61422/ [Дата зверн. 23.03.2019].

548. Щуркова, Н. Е., 1986. *Вы стали классным руководителем*. Москва : Педагогика.

549. *Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона* : в 86 т., 1890–1907. Санкт-Петербург.

550. *Энциклопедический словарь по психологии и педагогике*, 2013, [online]. Режим доступа: http://psychology_pedagogy.academic.ru/19183/ [Дата зверн. 21.03.2018].

551. Юдин, С. А., 2016. Взаимосвязь показателей самоорганизации учебной деятельности студентов вуза и временной перспективы личности. *Вестник Кемеровского государственного университета*, № 2, с. 151–155.

552. Яворський, А. А., 2014. *Розвиток професійної самоорганізації майбутнього вчителя біології в процесі педагогічної практики*: автореф. кандидата пед. наук. Переяслав-Хмельницький: ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагог. університет імені Григорія Сковороди”.

553. Ягупов, В. В., 2012. Провідні методологічні характеристики основних видів компетентності майбутніх фахівців, що формуються в системі професійно-технічної освіти. В: В. О. Радкевич, ред. *Модернізація професійної освіти і навчання: проблеми, пошуки і перспективи*: зб. наук. пр. Київ: Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, вип. 2, с. 48–62.

554. Ядровская, М. В., 2013. Модели в педагогике. *Вестник Томского государственного университета*, № 366, с. 139–143.

555. Яковлев, Е. В., Яковлева, Н. О. 2006. *Педагогическая концепция: методологические аспекты построения*. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС.

556. Яо Ямін, 2018. *Методика самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів у педагогічних університетах України*. Кандидат наук. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.

557. Яо Ямін, 2018. Основні компетентності самоорганізації навчального простору майбутнього викладача-музиканта в процесі вокальної підготовки (методичний аспект). *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*, вип. 30, с. 94–98.

558. Ярушкин, Н. Н., 1998. *Саморегуляция и самоорганизация социального поведения личности*: автореф. доктора психол.наук. Санкт-Петербург.

559. Ярушкин, Н. Н., и Сатонина, Н. Н., 2013. Роль саморегуляции и самоорганизации в управленими трудовым коллективом. *Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия “Психология”*, № 1(13), с. 42–57.

560. Agolla, J. E. & Ongori, H., 2009. *An assessment of academic stress among undergraduate students: The case of University of Botswana*. Botswana: University of Botswana.

561. Armstrong C., 2008. 5 Skills You Need to Become a Lecturer in Higher Education, [online] Available at: <https://www.jobs.ac.uk/careers-advice/working-in-higher-education/1198/5-skills-you-need-to-become-a-lecturer-in-higher-education> [Дата зверн. 15.07.2019].

562. Ashby, W. R., 1947. Principles of the self-organizing dynamic system. *Journal of general psychology*, vol. 37, p. 125–128.

563. Baker, E. D., Hope, L., and Karandjeff, K., 2009. *Contextualized Teaching and Learning: A Faculty Primer: A Review of Literature and Faculty Practices with Implications for California Community College Practitioners* [online]. Available at: <http://www.cccbsi.org/Websites/basicskills/Images/CTL.pdf> [Accessed 2.12. 2018].

564. Bangs, J., and Frost, D., 2012. *Teacher self-efficacy, voice and leadership: Towards a policy framework for education international*. Cambridge : University of Cambridge faculty of education.

565. Berns, R. G., and Erickson, Patricia M., 2001. Contextual Teaching and Learning: Preparing Students for the New Economy. *The Highlight Zone: Research and Work*, № 5, p. 1-8. [online]. Available at: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.453.3887&rep=rep1&type=pdf> [Accessed 2 Desember 2018].

566. Blumberg, A., Golembiewski, R., 1976. *Learning and change in groups*. N.Y.

567. Borkowski, J. G., Thorpe, P. K., 1994. Self-regulation and motivation: A life-span perspective on underachievement. In D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (eds.). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*, p. 45–73.

568. Brock University. Educational Studies (Joint PhD Program), [online] Available at: <https://brocku.ca/programs/graduate/joint-phd-ed/> [Accessed 21 July 2019].

569. *Carnegie Mellon University*. [online] Available at: <https://www.cmu.edu/teaching/services/graduate-students.html> [Accessed 21 July 2019].

570. Cherniss, C., 1993. The role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burn-out. *Professional of Burn-out: Resend Developments in Theory and Research*. London: Taylor and Francis, p. 135–149.

571. Dembo, M. H., 2004. *Motivation and learning strategies for college success: A self-management approach*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

572. Devlin, M., and Samarawickrema, G., 2010. The criteria of effective teaching in a changing higher education context. *Higher Education Research & Development*, Vol. 29, № 2, p. 111–124.

573. *Eberly Center. Teaching Excellence & Educational Innovation*, [online] Available at: <https://www.cmu.edu/teaching/graduatestudentsupport/index.html> [Accessed 22 July 2019].

574. École normale supérieure, [online] Available at: <http://www.ens.fr/en/academics/academic-programs/phd-programs> [Accessed 18 July 2019].

575. Freie Universität Berlin. [online] Available at: <https://www.fu-berlin.de/sites/dse/studium/master/qmaster> [Accessed 18 July 2019].

576. Guerriero, Sonia. *Teachers' Pedagogical Knowledge and the Teaching Profession*. [online] Available at: http://www.oecd.org/education/ceri/Background_document_to_Symposium_ITEL-FINAL.pdf [Accessed 24 July 2019].

577. *Harvard graduate school of education*. [online] Available at: <https://www.gse.harvard.edu/doctorate/edd> [Accessed 19 July 2019].

578. Harwell, Sandra H., 2003. *Teacher Professional Development: It's Not an Event, It's a Process*. Texas.

579. Hotaman, D., 2010. The teaching profession: knowledge of subject matter, teaching skills and personality traits. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, № 2, p. 1416–1420.

580. Hudson, C., and Whisler, Vesta R. *Contextual Teaching and Learning for Practitioners*, [online]. Available at: [www.iiisci.org/journal/cv\\$/sci/pdfs/e668ps.pdf](http://www.iiisci.org/journal/cv$/sci/pdfs/e668ps.pdf) [Accessed 2 Desember 2018].

581. *Keele University*, [online]. Available at: <https://www.keele.ac.uk/> [Accessed 24.07.2019].

582. *Keele University. Academic mentors: code of practice* [online]. Available at: www.keele.ac.uk/depts/ed/TLHEP/mentors.html [Accessed 24 July 2019].

583. Kumaravadivelu, B., 2001. Toward a Postmethod Pedagogy. *Tesol quarterly*, vol. 35, No. 4, p. 537–560. [online] Available at: <http://www.bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/2001%20Kumaravadivelu%20Postmethod%20Pedagogy.pdf> [Accessed 11 July 2019].

584. Laroche, L., Nicol, C. and Mayer-Smith, J., 2007. New Venues for Science Teacher Education: Self-organizational Pedagogy on the Edge of Chaos. *An International Journal of Complexity and Education*, Vol. 4, № 1, p. 69–83.

585. Lloyd, J. W., Bateman, D. F., Landrum, T. J., & Hallahan, D. P., 1989. Self-recording of attention versus productivity. *Journal of Applied Behavior Analysis*, №22, p. 315–323.

586. London City University. *Guidelines for a mentoring scheme for academic staff* [online]. Available at: http://www.city.ac.uk/sd/mentoring_academic.html [Accessed 24 July 2019].

587. Looi Chng, V. L., and Coombs, S.T., 2004. Applying Self-organised Learning to Develop Critical Thinkers for Learning Organisations: a conversational action research project. *Educational Action Research*, Vol. 12, № 3, p.363–386.

588. Ludwig-Maximilians-Universität, [online] Available at: <https://www.muenchen.de/sehenswuerdigkeiten/orte/119314.html> [Accessed 24 July 2019].

589. Ludwig-Maximilians-Universität. Das masterstudium an der lmu münchen, 2016, [online] Available at: <https://www.uni-muenchen.de/studium/studienangebot/studiengaenge/abschluesse/download/masterstudium.pdf> [Accessed 23 July 2019].

590. Moreno Rubio, C., 2009. Effective teachers –Professional and personal skills. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, №º 24, p. 35–46.

591. Perin, D., 2011. *Facilitating Student Learning Through Contextualization*. CCRC Working Paper, Columbia University.

592. Pintrich, P. R., & De Groot, E. V., 1990. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, № 82.

593. PSL Université Paris, [online] Available at: <https://www.psl.eu/en/education/master-s-degree-physics> [Accessed 18 July 2019].

594. Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Education, 2009, p. 11, [online]. Режим доступа: <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning68.pdf> [Accessed 18 July 2019].

595. Sears, S., 2003. *Introduction to Contextual Teaching and Learning*. Bloomington, Indiana.

596. *Self-graphing of on-task behavior: Enhancing the reactive effects of self-monitoring on on-task behavior and academic performance*. Learning Disability Quarterly, 14, p. 221–230.

597. Shamsid-Deen, I., and Smith, Bettye P., 2006. Contextual teaching and learning practices in the family and consumer sciences curriculum. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, Vol. 24, №. 1, p. 14–27.

598. *The Preparing Future Faculty Program. Brochure*, 2004, [online]. Available at: <http://www.preparing-faculty.org/Brochure.pdf> [Accessed 24 July 2019].

599. *The University of Melbjerne*, [online]. Available at: <https://study.unimelb.edu.au/find/interests/higher-education/> [Accessed 24 July 2019].

600. *Thompson Rivers University*, [online]. Available at: <https://www.tru.ca/programs/schools.html> [Accessed 24 July 2019].

601. *Tuning educational structures in Europe, TUNING*, [online]. Available at: <http://www.unideusto.org/tuningeu/> [Accessed 23 July 2019].

602. *University of Cambridge*, [online]. Available at: <https://www.training.cam.ac.uk/cppd/course/cppd-self7> [Accessed 24 July 2019].

603. *University of Dundee*, [online]. Available at: <https://www.dundee.ac.uk/study/pg/> [Accessed 22 July 2019].

604. *University of Kent*, [online]. Available at: <https://www.kent.ac.uk/courses/postgraduate/239/higher-education#structure> [Accessed 23 July 2019].

605. *University of Pittsburg School of Education*, [online]. Available at: <https://www.education.pitt.edu/FutureStudents.aspx> [Accessed 23 July 2019].

606. *University of York*, [online]. Available at: <https://www.york.ac.uk/study/postgraduate-taught/courses/ma-education/> [Accessed 23 July 2019].

607. Westrup, U., and Planander, A., 2013. Role-play as a pedagogical method to prepare students for practice: The students' voice. *Högre utbildning*, Vol. 3, № 3, p. 199–210.

608. Wibrowski, C. R. *Self-regulated learning processes among inner city students*. Unpublished doctoral dissertation, Graduate School City University of New York.

609. Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M., 1988. Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, № 80, p. 284–290.

610. Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M., 1990. Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, № 82, p. 51–59.